

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Commission Doctorale du Domaine Sciences Politiques et Sociales

Partenariats éducatifs entre écoles et acteurs externes

Enjeux et mécanismes en contexte de plurinormativité et d'expansion éducative et organisationnelle

Lisa Devos

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en Sciences Politiques
et Sociales de l'Université catholique de Louvain

Membres du Jury

Président : Prof. Philippe Scieur

Promoteur : Prof. Xavier Dumay

Promoteur : Prof. Eric Mangez

Autres Membres du Jury :

Bernard Delvaux

Prof. Anne Barrère

Prof. Benjamin Moignard

Partenariats éducatifs entre écoles et acteurs externes

Enjeux et mécanismes en contexte de plurinormativité
et d'expansion éducative et organisationnelle

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en
sciences politiques et sociales à l'Université Catholique de Louvain

Mai 2023

Par

Lisa Devos

La recherche réalisée dans le cadre de ce doctorat a bénéficié des financements du programme d'Action Concertée de Recherche (ARC) de la Communauté française de Belgique.

Remerciements

Je tenais avant tout à remercier mes promoteurs, Bernard, Xavier et Eric pour leur bienveillance, leur inclination à la réflexion collective et pour tout le temps passé à m'accompagner sur ce long chemin de recherche et d'écriture. Je remercie également Anne Barrère pour ses avis éclairés à plusieurs reprises durant mon parcours doctoral ainsi que sa présence précieuse au sein du jury. Enfin, je remercie Philippe Scieur et Benjamin Moignard d'avoir accordé du temps et de l'énergie à la lecture de mon manuscrit et d'avoir accepté de contribuer à mes défenses de thèse.

Il est également important pour moi de remercier toutes les personnes, membres des équipes éducatives et de direction d'établissement ainsi que leurs partenaires associatifs, qui ont accepté de me rencontrer pour partager leur point de vue, expérience et représentations à propos du partenariat. Leur participation et propos ont bien entendu une importance considérable pour la pertinence de ma recherche.

Merci à toute l'équipe du Girsef, qui fut un formidable espace d'évolution et d'apprentissage pour la jeune chercheuse que j'étais. Ces années au Girsef m'ont offert de multiples rencontres, riches en partage et en émotions. Je me suis très chanceuse d'avoir eu la possibilité d'évoluer aux côtés de nombreux chercheurs passionnants et passionnés, capables tout autant de partager leurs résultats de recherche que leur vision de l'actualité, leurs innombrables anecdotes d'enseignement et leurs recettes de cuisine réalisées la veille. J'ai vraiment énormément appris à vos côtés, tant sociologiquement qu'humainement. Merci pour cette grande bienveillance, ces conversations enflammées dans la cafétéria, votre attention pour tous et toutes et votre souhait de faire du Girsef un centre où on travaille autant qu'on se plaît et on rigole. Je n'aurais pas pu rêver mieux comme lieu pour achever mon parcours à l'université.

Un merci tout particulier à Evelyne, Fanu, Vivien, Joseph et Alice, qui resteront à jamais mes collègues d'amour. Merci pour ces longs moments de soutien, de désespoir partagé, de rires, de discussions sans fin à la cafet' et devant notre escalier.

Merci aussi à la nouvelle génération, Noémie, Pauline, Caroline, Benjamin, Nicolas et Maxime, qui m'ont apporté l'allégresse et l'énergie nécessaire pour terminer ces pages.

Merci à Alice, Camille, Mélissa et Elisabeth, d'avoir traversé cette décennie à mes côtés, de l'avoir empli de sororité, de culture, de fous rires et de longues discussions plus ou moins absurdes ou profondes.

Je souhaite remercier mes parents, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible. Merci de m'avoir transmis votre persévérance et votre ouverture d'esprit. Un remerciement particulier à maman pour ton temps passé à la relecture ces dernières semaines. Merci à Anne pour son soutien durant toutes ces années. Et merci à Arnaud et Emma, d'être mes repères, mes ami-e-s et des sources d'inspiration permanentes.

Bien sûr, merci à Robin d'avoir été mon phare dans la nuit, mon partenaire invincible dans tout ce qui fait de la vie une joie. Et au-delà de tout, merci à Lucile, d'avoir été mon soleil à toute heure du jour (et de la nuit), si bonne productrice de sourires qui réchauffent le cœur.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
PARTIE 1 LES PARTENARIATS ENTRE L'ÉCOLE ET LES ORGANISATIONS NON SCOLAIRES : UN PHÉNOMÈNE AU CŒUR DE L'EXPANSION DE L'ÉDUCATION	11
CHAPITRE 1 : LE PARTENARIAT SCOLAIRE : DÉFINITIONS, ENJEUX ET VARIATIONS	13
I. Le partenariat : définition et principes directeurs	13
II. Les anciennes et nouvelles problématiques éducatives comme justification au partenariat	15
III. Derrière l'idéal du partenariat, une diversité de situations parfois sources de tensions et difficultés	16
IV. Diversité des partenariats	19
III.1. Degré de collaboration	20
III.2. Autres facteurs de variabilité	21
III.3. Catégorisation exploratoire des partenariats	23
CHAPITRE 2 : L'EXPANSION ÉDUCATIVE ET ORGANISATIONNELLE	25
I. Fondements théoriques des courants sociologiques mobilisés	26
I.1. Néoinstitutionnalisme	26
I.2. Théorie des systèmes	30
II. La modernité tardive et ses évolutions sociétales sous le prisme sociologique	34
II.1. <i>La World Society Theory</i> : rationalisation, expansion de l'acteur et de l'organisation	35
II.2. L'expansion des systèmes fonctionnels dans un contexte d'indétermination et de complexité croissantes	38
II.3. Variations sociologiques dans l'analyse de la modernité tardive : synthèse	44
III. Les évolutions du système éducatif	47
III.1. Le système éducatif: analyses et concepts	47
III.2. Le concept de forme et ses déclinaisons	52
III.2.1. La "forme" au prisme de la théorie des systèmes et de la <i>Gestalt theorie</i>	52
III.2.2. La "forme scolaire", une forme éducative parmi d'autres	54
III.2.3. La forme organisationnelle de l'école	57
III.3. Le système éducatif et ses re-spécifications récentes	61
III.2.1. Montée du <i>learning</i> et expansion du système éducatif	61
III.2.2. La diffusion de nouvelles formes et objets éducatifs en terrain scolaire	65
III.2.3. Le cas du partenariat entre écoles et acteurs externes	70
IV. Conclusion	72
CHAPITRE 3 : LE PARTENARIAT COMME PHÉNOMÈNE INTERORGANISATIONNEL	75
I. Les processus organisationnels sous le prisme du néoinstitutionnalisme et de la théorie des systèmes	76
I.1. La stabilité sociale et organisationnelle	76
I.2. Le changement social et organisationnel	78
II. Le changement institutionnel par le partenariat scolaire : regard néoinstitutionnaliste	80
II.1. La rationalité limitée des organisations	81
II.2. Le changement organisationnel et institutionnel	85

II.3. L'importance des relations entre les champs et les organisations	89
II. 4. La pertinence d'étudier les liens de partenariat sous un angle néoinstitutionnaliste	91
III. Créer des opportunités de changement par le partenariat : une analyse organisationnelle par la théorie des systèmes	93
III.1. Explorer le non-savoir par le partenariat	93
III.2. Le partenariat comme interruption d'une routine organisationnelle	97
III.3. La notion de projet	101
IV. Conclusion	102

PARTIE 2 LES ENJEUX ET LES MÉCANISMES À L'ŒUVRE DANS LES PARTENARIATS ENTRE L'ÉCOLE ET LES ORGANISATIONS NON SCOLAIRES EN BELGIQUE FRANCOPHONE

105

CHAPITRE 4 : DÉMARCHE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

107

I. Démarche qualitative et posture épistémologique	107
II. Étapes de la démarche de recherche	110
II.1. Première exploration des organisations éducatives non scolaires	110
II.2. Réalisation des entretiens	111
II.3. Analyse des entretiens	115
III. Limites de la méthode	117

CHAPITRE 5 : L'ÉDUCATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE : LE SYSTÈME SCOLAIRE ET LES ORGANISATIONS DE SON ENVIRONNEMENT

121

I. Le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : autonomie associative et ségrégation	121
II. L'environnement des écoles : diversité des opérateurs et associations en Belgique francophone	125
II.1. Une multiplicité d'acteurs ancrés ou non dans le système éducatif	126
II.2. Sources de subsistance des organisations éducatives : quelle place pour le privé?	127
II.3. Mise en lien des organisations éducatives	130
II.3.1. Rapports de regroupement entre acteurs	130
II.3.2. Standardisation, labellisation et interfaçage	131
II.4. Histoire et particularités du champ associatif belge	132
II.4.1. Structuration progressive des secteurs EP et OJ	133
II.4.2. Une vision pédagogique et politique similaire	136
II.4.3. Complexification du champ associatif belge	137
II.4.3. Enjeux de financement public et de rapports à l'école	139
III. Focus sur deux secteurs : les organisations de jeunesse et les associations d'éducation à l'esprit d'entreprendre	142
III.1. Les organisations de jeunesse, un champ institutionnel diversifié	142
III.1.1. Le champ institutionnel des organisations de jeunesse	143
III.1.2. Découplage et fragmentation du secteur	145
III.1.3. Les instances de concertation OJ-écoles	146
III.1.4. Le cas d'une OJ récente : les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne	148
III.2. Le secteur de l'éducation à l'esprit d'entreprendre	150
III.2.1. Des sources de financement diverses	150
III.2.2. La collaboration au cœur du secteur	151
III.2.3. Le programme <i>Story Me</i> , un produit de la dynamique collaborative	152
IV. Conclusion	154

CHAPITRE 6 : LE PARTENARIAT ENTRE ÉCOLES ET ACTEURS ÉDUCATIFS EXTERNES : FONCTION ET DIFFÉRENCIATION	155
I. La différenciation au cœur de la rencontre entre acteurs éducatifs	155
I.1. Représentations des acteurs externes par rapport à l'école	156
I.2. La différenciation des acteurs externes par rapport aux finalités, formes éducatives et organisationnelles de l'école	161
I.2.1. La différenciation des acteurs externes par rapport aux finalités éducatives de l'école	161
I.2.2. La différenciation des acteurs externes par rapport aux formes éducatives de l'école	175
I.2.3. La différenciation des acteurs externes par rapport à la forme organisationnelle de l'école	185
I.3. La différenciation interne à l'école	189
I.3.1. Représentations des acteurs scolaires par rapport à l'école	190
I.3.2. Une pluralité de postures éducatives	194
I.4. Les interprétations de la différenciation	196
I.4.1. Une rencontre entre champs institutionnels distincts	196
I.4.2. Les discours critiques au cœur de la différenciation	197
II. La relation de double dépendance entre acteurs éducatifs : fonction et légitimation du partenariat dans le système scolaire	200
II.1. Le partenariat vu par les acteurs éducatifs externes	200
II.1.1. Raisons qui poussent les acteurs éducatifs externes à se tourner vers l'école	201
II.1.2. Perception par les acteurs externes de leur utilité sur le terrain scolaire	205
II.2. Le partenariat vu par les acteurs scolaires	210
II.2.1. Raisons qui poussent l'école à se tourner vers les acteurs éducatifs externes	210
II.2.2. Perception par les acteurs scolaires des avantages des partenariats éducatifs	214
II.2.3. Les inconvénients et limites des collaborations	221
II.3. Dynamiques des rencontres partenariales	224
II.3.1. Le partenariat comme relation de double dépendance	224
II.3.2. Le partenariat comme rencontre d'entrepreneurs institutionnels situés dans un système en cours de fragmentation	225
II.3.3. Le partenariat comme mode d'accroissement de la complexité interne du système éducatif visant à tenir compte des évolutions de son environnement	232
III. Conclusion	235
 CHAPITRE 7 : MÉCANISMES D'INSERTION DES ACTEURS EXTERNES AU SEIN DE L'ÉCOLE : HYBRIDATION, INTERRUPTION ET ADAPTATION	 237
I. Les obstacles au partenariat : structure organisationnelle et représentations des acteurs	237
I.1. Les obstacles logistiques et organisationnels	238
I.2. Les obstacles liés aux représentations des acteurs	243
I.3. En contrepoint, les leviers du partenariat	248
II. Entre adaptation et résistance, un équilibre à trouver pour les intervenants externes	250
II.1. Les efforts d'adaptation à la forme organisationnelle de l'école	250
II.2. Les formes de résistance aux normes de l'école	252
III. Le partenariat comme interruption du temps scolaire	255
III.1. Initiation et découplage	258
III.1.1. La nature de l'interruption	258
III.1.2. Les conditions de réussite de l'interruption	262
III.2. Réalisation	266

III.3. Finalisation et efforts de recouplage	269
III.3.1. Les différentes finalisations possibles	270
III.3.2. Les conditions de réussite de la finalisation	272
III.3.3. Les stratégies de recouplage	274
IV. Le partenariat comme hybridation de formes organisationnelles	278
CHAPITRE 8 : LE PARTENARIAT, VECTEUR DE CHANGEMENT EDUCATIF ?	283
I. Le partenariat, vecteur de changement dans la pratique enseignante (changement infra-organisationnel)	284
II. Le partenariat, vecteur de changement dans les établissements scolaires (changement organisationnel)	286
II.1. Irritation des organisations scolaires : stratégies de changement	288
II.2. Effets et durabilité des projets partenariaux dans les établissements scolaires : exemples de Story Me et des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne	289
II.2.1. <i>Story Me</i>	291
II.2.2. L'École Citoyenne et les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne	294
II.2.3. S'institutionnaliser par la communication, l'adaptation et la mise en lien	297
III. Le partenariat, vecteur de changement dans le système scolaire	299
III.1. Le partenariat, une relation de dépendance aux ressources activatrice de travail institutionnel	300
III.2. L'institutionnalisation de nouveaux objets dans les référentiels scolaires	302
III.2.1. Quatre éducations aux attitudes récemment reconnues comme missions officielles de l'enseignement francophone belge	302
III.2.2. Le travail institutionnel des partenaires de l'école	310
III.2.3. Conditions nécessaires pour maximiser la reconnaissance et l'implémentation des nouveaux objets éducatifs dans les écoles	313
III.3. Le partenariat scolaire : innovations marginales ou expérimentations transformatrices?	317
CONCLUSIONS ET OUVERTURES	323
I. Les évolutions du système éducatif au cœur des transformations sociétales	325
II. Le partenariat scolaire : simultanéité avec l'environnement et complexification du système éducatif	327
III. Une rencontre temporaire entre organisations et entre champs	328
IV. L'hypothèse de la fragmentation et autres pistes d'approfondissement	331
V. Vers l'émergence d'une nouvelle institution éducative?	335
ABRÉVIATIONS MOBILISÉES DANS CETTE THÈSE	337
BIBLIOGRAPHIE	339
ANNEXES	355
I. Variables mobilisées pour inventaire	355
II. Entretiens réalisés en milieu scolaire	358
III. Entretiens réalisés auprès des acteurs externes	359
IV. Codage des entretiens	361

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Multiplication des opérateurs éducatifs et montée du modèle de l'organisation scolaire "en réseau" : une recomposition du paysage éducatif

Au cours des dernières décennies, la formalisation et l'organisation de l'éducation se sont progressivement transformées. L'enseignement, d'abord, a connu de nombreuses évolutions. Inscrite dans un monde en rapide mutation, l'école a fait et continue de faire face à de nombreux défis. Explosion des réseaux sociaux, accélération du temps, montée des extrémismes, précarisation du marché du travail, crise environnementale, apparition de nouvelles pandémies et de nouveaux conflits géopolitiques,... : une diversité de phénomènes récents s'imposent aux différents champs de la vie sociale, questionnant également le traitement éducatif qui doit en être fait auprès des jeunes. Les évolutions du monde s'accompagnent d'une remise en question des finalités éducatives que l'école doit poursuivre pour permettre aux futurs citoyens de s'y adapter. Celle-ci est également régulièrement critiquée, dénoncée pour ses caractéristiques bureaucratique, cloisonnée, peu performante et reproductrice des inégalités sociales. Les taux élevés d'analphabétisme, d'échec et de décrochage scolaire, mais aussi l'essor des neurosciences et de l'intérêt pour les besoins de l'enfant remettent profondément en cause les orientations pédagogiques générales dans l'enseignement. Les attentes que les familles adressent à l'école évoluent : une part d'entre elles revendiquent des pédagogies moins transmissives, reconnaissant la multiplicité des intelligences et modes d'apprentissages, et prenant en charge les nouvelles réalités sociales et de nouveaux objets éducatifs. Ainsi, les questionnements sur la forme éducative et les missions de l'école ne cessent de se multiplier. En Belgique francophone, les décrets organisant l'enseignement ont progressivement intégré certains de ces changements normatifs. Le développement de l'apprentissage par compétences, de dispositifs d'inclusion et de différenciation ainsi que la reconnaissance des besoins d'épanouissement individuel et collectif des jeunes ont en effet pénétré les discours officiels en FWB. Mais les transformations du champ scolaire concernent également l'échelle des établissements, dont l'autonomie se voit renforcée avec l'émergence des politiques "post-bureaucratiques" depuis une trentaine d'années (Maroy, 2008). Les organisations scolaires apparaissent davantage ouvertes sur leur environnement, tandis que leur régulation évolue à travers l'apparition de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances scolaires.

Par ailleurs, la formalisation de l'éducation n'est plus, depuis longtemps déjà, l'apanage de l'école. Au cours du siècle dernier se sont peu à peu développés divers acteurs éducatifs tels que les colonies de vacances, les patronages paroissiaux, les centres de loisirs et les mouvements de jeunesse. Progressivement, l'Église a perdu son emprise sur les différentes organisations d'accueil extrascolaire. Les organismes sportifs, les centres artistiques et culturels et les associations d'éducation permanente ont également accru leur place dans le quotidien éducatif des jeunes. Mais ce n'est que depuis vingt à trente ans qu'on observe une réelle explosion des opérateurs éducatifs. De nombreuses organisations, constituées pour poursuivre des objectifs divers, se sont ajoutés des objectifs éducatifs a posteriori. C'est par

exemple le cas des associations engagées pour défendre une cause, qui ont décidé de proposer des offres éducatives afin de sensibiliser les jeunes. Nombreuses sont les entreprises qui ont développé des départements éducatifs pour initier leur public à l'entrepreneuriat, à l'usage de leurs produits ou services, etc. Mentionnons également les organisations des secteurs de la finance, de la justice, de la politique et des médias, qui proposent aujourd'hui régulièrement des visites et animations aux publics scolaires. À côté des secteurs en plein essor du soutien scolaire et des langues étrangères, une diversité d'autres organisations se sont ainsi constituées ou investies pour offrir aux jeunes et moins jeunes des activités d'"éducation à". La prolifération des nouveaux acteurs tend à relativiser progressivement l'hégémonie de l'institution scolaire, contribuant en tous les cas à une certaine recomposition du paysage éducatif.

La diversification des acteurs, formes et objets éducatifs engendre donc une complexification du système éducatif et une réorganisation des places de chacun de ces éléments dans le paysage de l'éducation. Les liens entre les différents opérateurs d'éducation s'intensifient. Alors que les établissements scolaires entretenaient déjà des relations avec les acteurs insérés dans leur pilier (mouvements de jeunesse, mutuelle, église, etc.), ils tendent aujourd'hui à s'ouvrir encore davantage à la diversité des potentiels partenaires évoluant dans leur environnement. L'école associe progressivement d'autres acteurs à son action éducative, dépassant les anciennes frontières de l'école-sanctuaire. François Baluteau (2017) parle d'ailleurs d'une "extension par collaboration de l'organisation scolaire". Ce phénomène accompagne les transformations politiques et sociales vers une société moins verticale, moins cloisonnée et centralisée. Ces évolutions font émerger, au sein de l'école comme d'autres institutions publiques, de nouvelles modalités de management. Chaque établissement est désormais envisagé comme une organisation autonome, insérée dans un réseau local pourvoyeur de ressources. Le modèle de "l'organisation par projet" se généralise à l'école, cette dernière mobilisant son environnement pour réaliser ses actions éducatives et résoudre ses problèmes (Baluteau, 2017). L'enseignement a également intégré la notion de "communauté éducative" pour désigner à la fois les élèves et l'ensemble des acteurs appelés à participer à leur éducation. Cette formule assimile l'établissement scolaire à un collectif au sein duquel tant les enseignants que leurs partenaires éducatifs et les familles ont un rôle à jouer dans le parcours scolaire des élèves. Elle sous-entend l'existence de liens forts entre les différentes parties prenantes de l'organisation scolaire. Cette approche dessine ainsi une conception de l'organisation plus horizontale et démocratique, au sein de laquelle l'on reconnaît à une diversité d'acteurs un droit d'expression et une légitimité d'intervention. Le territoire local obtient progressivement un pouvoir et une fonction nouvelles, devenant un espace politique "où peut se construire un lien social en fonction des identités présentes" (Queiroz, 2003, cité par Baluteau, 2017, p.13). La montée du partenariat scolaire semble exprimer cette territorialisation de l'action publique.

L'ère du réseau et du partenariat

La stratégie du partenariat s'est imposée et banalisée dans tous les champs sociaux, devenue presque un « fait social total compte tenu de son caractère omniprésent » (Baluteau, 2017). Le partenariat est apparu, dès la fin des années 1970, comme une recette politique inépuisable dans un contexte de multiplication des discours sur l'amélioration des politiques publiques et de décentralisation de l'action publique (Dhume, 2019; Marx & Reverdy, 2020). Porteur de normes, le modèle du partenariat est un référentiel qui structure les décisions et les actions. Il est particulièrement mobilisé dans le champ économique, en tant que stratégie pour affronter la concurrence ou pour survivre (Landry & Gagnon, 1999, p.168). La montée du partenariat est d'ailleurs parfois envisagée comme l'indice de l'extension du modèle néolibéral, incarné notamment dans les modalités de New Public Management mobilisées pour moderniser l'État (Marx & Reverdy, 2020). Collaborer est aujourd'hui devenu une injonction : « Le partenariat, à travers le foisonnement des formes qu'il peut prendre, apparaît plus comme un "mot d'ordre" ou une "figure imposée" de la configuration actuelle de la décentralisation qu'un exercice totalement libre et négocié de la coopération » (Damon, 2010, p.287).

Mais le partenariat ne s'impose pas seulement comme une norme dans les politiques publiques des différents champs, mais aussi comme un instrument de gouvernance, une modalité concrète de leur mise en œuvre. Il est par exemple devenu une dimension à part entière des stratégies déployées par l'institution scolaire pour affronter les différents défis auxquels elle doit faire face. François Baluteau (2017) montre que le partenariat apparaît comme un gage d'efficacité et de réussite pour les organisations scolaires, devenu une norme pour les personnels scolaires et les membres des associations, entreprises et institutions qui évoluent dans leur environnement. L'auteur parle d'une « volonté politique généralisée » de fonctionner en partenariat. Les enseignants sont encouragés à travailler avec les acteurs qui les environnent, et ces derniers se tournent massivement vers le monde scolaire pour mener leurs activités. Leur travail est d'ailleurs évalué à l'aune de nouvelles catégories d'appréciation, favorisant notamment l'ouverture, l'engagement, la souplesse et le travail collectif. Ces attitudes sont hautement valorisées dans le modèle de l'organisation par projet. Les établissements sont aussi jugés sur leurs dispositions à établir des collaborations avec leur environnement et de prendre part au développement de connexions autour de projets. Ils deviennent des « organisations en réseau » : leur identité organisationnelle se construit notamment par leur capacité à s'insérer dans un réseau, à contrôler les flux d'informations et mobiliser des ressources extérieures.

Tant dans ses dimensions organisationnelles qu'institutionnelles, l'école évolue donc indiscutablement. Soumise à des références multiples, l'institution scolaire fait aujourd'hui face à une ouverture importante des possibilités et une indétermination normative croissante. L'organisation scolaire est également davantage composite, présentant des frontières plus perméables et floues. Elle s'appuie sur de nombreuses formes de partenariats afin de trouver les ressources humaines, matérielles, cognitives et financières nécessaires

pour réaliser certaines de ses (nouvelles) missions. Associé à l'inventivité et à la créativité, le partenariat est mobilisé pour résoudre des problèmes et s'adapter à une réalité changeante (Dhume, 2019). En 1997, Danielle Zay annonçait déjà que « dans le contexte socio-économique actuel, le partenariat apparaît à la fois comme une stratégie de sortie de crise et comme une solution aux problèmes de la prise en compte des différences culturelles, ethniques, sociales, dans des sociétés menacées de fracture sociale mais qui aspirent à une homogénéisation » (Zay, 1997, p.24). De son côté, Lucie Sauvé faisait un constat similaire il y a vingt ans :

Dans le contexte actuel caractérisé par la crise de l'État providence, l'insécurité économique et les exigences de la compétition dans une économie de marché, la stratégie du partenariat s'est introduite de plus en plus, comme mode d'adaptation ou de résistance, dans les différents secteurs de l'activité humaine. On constate en particulier que le partenariat est devenu l'un des enjeux majeurs de l'éducation contemporaine, comme en témoignent les réformes éducatives en cours dans les différentes régions du monde, qui valorisent et incitent au partenariat. (Sauvé, 2001, p.22).

Une génération plus tard, cette tendance au développement du partenariat dans les différents secteurs sociaux, en particulier le système éducatif, ne semble que s'être renforcée. Le partenariat propose ainsi de « nouvelles façons de "travailler ensemble" ou de "coconstruire des savoirs" pour répondre à des problèmes sociaux et éducatifs de plus en plus complexes. » (Landry & Gagnon, 1999, p.168).

Notre problématique et questionnement

Dans la littérature francophone, les premières analyses du partenariat scolaire sont apparues au début des années 1990 avec le travail de Dominique Glasman relatif au partenariat dans les zones d'éducation prioritaire (Glasman, 1992). Les chercheurs ont étudié le lien de l'école à son territoire, envisageant le partenariat comme un instrument de décentralisation des politiques en matières éducatives. Par la suite, plusieurs auteurs ont exploré 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, ainsi que l'impact de cette articulation sur les professionnalités. Publié en 2017, 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 l'ensemble de ces recherches ont bien entendu nourri nos questionnements et notre problématisation, nous avons décidé de nous en distinguer partiellement en mobilisant une perspective sociologique différente. Il s'agit, dans cette thèse, d'appréhender le phénomène du partenariat scolaire à travers les théories des organisations et de la globalisation. Nos premières explorations de la littérature et du terrain nous ont amenés à nous poser deux questions. La première vise à expliquer sociologiquement la montée du partenariat entre organisations scolaires et non scolaires : en quoi est-il un phénomène au cœur des évolutions sociétales de la modernité tardive ? La seconde, par contre, s'intéresse à la manière dont ces processus évolutifs se concrétisent et s'incarnent dans la collaboration : quels sont les enjeux et mécanismes à l'œuvre dans les relations partenariales entre l'école et les acteurs éducatifs externes ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons exploré la littérature et réalisé une recherche qualitative auprès d'acteurs scolaires et de leurs partenaires extérieurs. Nous avons ainsi articulé les données empiriques avec une théorisation plurielle, nourrie des approches du néoinstitutionnalisme sociologique, de la théorie des systèmes et de plusieurs autres auteurs de sociologie de la globalisation, des organisations et/ou de l'éducation. Les deux questions de départ que nous nous posons structureront notre manuscrit en deux parties. Divisée en trois chapitres, la première partie sera principalement axée sur la revue et l'analyse de la littérature nécessaire pour interpréter le phénomène partenarial à l'école. Dans le premier chapitre, nous reviendrons sur le concept de partenariat, la manière dont on peut le comprendre, le définir et le classer. Le second chapitre abordera les approches de la théorie des systèmes et du néoinstitutionnalisme pour analyser les diverses grandes évolutions sociétales de la Modernité tardive et leur inscription au sein du système éducatif. Nous montrerons que le partenariat scolaire se développe comme un des effets de ces transformations du monde social, au carrefour des tendances au renforcement de la rationalisation, du modèle de l'organisation, de l'individualisation et de la globalisation. Il apparaît comme une façon pour l'école de réagir à l'indétermination normative croissante et à l'expansion du système éducatif en introduisant momentanément de nouvelles différences éducatives en son sein.

Ensuite, le troisième chapitre se centrera sur les analyses de l'organisation posées par les deux courants sociologiques. La conceptualisation néoinstitutionnaliste permet d'analyser les relations qu'entretiennent les organisations éducatives entre elles et avec leur environnement institutionnel, les situant dans des champs traversés de logiques institutionnelles multiples et changeantes. La théorie des systèmes, quant à elle, nous offre des outils pour analyser l'intelligence et les routines des organisations, éclairant également la manière dont elles peuvent suspendre leurs routines pour y intégrer, temporairement, d'autres structures de communication. Pour les établissements scolaires, le partenariat

constitue donc une opportunité d'interruption et d'ouverture à d'autres formes. Le troisième chapitre présentera les différents outils théoriques que nous mobiliserons par la suite afin de répondre à la seconde question de recherche.

Cette seconde question sera l'objet de la deuxième partie de la thèse, qui y répondra à travers l'analyse des données qualitatives et les pistes d'interprétation proposées par la littérature. Cette seconde partie s'attachera à questionner les enjeux de la rencontre entre acteurs, organisations et champs différents, et à observer comment cette relation peut être modelée par les particularités profondément institutionnalisées de l'école. Puisqu'elle entre sur le terrain du partenariat, elle débutera par le quatrième chapitre ayant pour objectif de présenter la méthodologie de recherche, de la collecte des données à leur analyse. Ensuite, le cinquième chapitre déploiera le contexte de l'analyse, en présentant le système scolaire et le champ associatif francophones belges. Les trois derniers chapitres s'intéresseront chacun à un axe différent de l'analyse du partenariat scolaire. Le sixième chapitre examinera la nature de la relation entre les organisations scolaires et non scolaires, analysant la posture de différenciation des acteurs externes par rapport à l'école et les raisons que les uns et les autres se donnent pour travailler ensemble. Nous interrogerons la fonction que remplit le partenariat pour le système éducatif, postulant qu'il permet d'en accroître la complexité interne face aux évolutions de son environnement et des demandes adressées à l'école.

Le septième chapitre se penchera sur les modalités de mise en lien et d'adaptation dans la rencontre entre partenaires. Nous nous pencherons sur les obstacles et les leviers à la collaboration, en mettant en évidence les dimensions organisationnelles et institutionnelles du rapport à l'école. Le chapitre s'intéressera au partenariat en tant qu'« épisode » interrompant le déroulement habituel des activités scolaires. L'hybridation de la forme organisationnelle de l'école et de cette forme de l'épisode semble contribuer à ouvrir les établissements scolaires sur leur environnement et à faciliter l'insertion de nouvelles formes et finalités éducatives, tout en limitant fortement la déstabilisation de leurs structure et fonctionnements habituels.

Enfin, le huitième chapitre s'intéressera au changement dont le partenariat peut être vecteur au niveau des pratiques enseignantes, mais aussi à l'échelle des établissements et du système scolaire. Nous y aborderons le travail institutionnel mené par certains acteurs éducatifs désirant se construire une place durable dans les établissements scolaires avec lesquels ils collaborent. Ce dernier chapitre sera également l'occasion d'explorer l'arrivée de nouveaux objets éducatifs dans les curricula scolaires au cours des dernières décennies. Les acteurs éducatifs externes contribuent à cette transformation du système scolaire, en diffusant leurs normes et finalités éducatives via le partenariat mais également à travers leurs pratiques de plaidoyer auprès des décideurs politiques. Mais les objets intégrés récemment dans les référentiels scolaires n'occupent pas tous la même place dans le quotidien des élèves. Nous traiterons des conditions apparaissant, aux yeux des acteurs interviewés, comme nécessaires pour maximiser leur implémentation dans les écoles.



PARTIE 1

LES PARTENARIATS ENTRE L'ÉCOLE ET LES
ORGANISATIONS NON SCOLAIRES :
UN PHÉNOMÈNE AU CŒUR
DE L'EXPANSION DE L'ÉDUCATION

CHAPITRE 1 : LE PARTENARIAT SCOLAIRE : DÉFINITIONS, ENJEUX ET VARIATIONS

Devenu indispensable pour rencontrer la multiplicité des références et des enjeux auxquels les institutions doivent faire face, le partenariat reste néanmoins un concept flottant, peu signifiant, indiquant des réalités multiples. Lucie Sauvé (2001, p.25) affirme d'ailleurs que « le mot partenariat apparaît comme un "mot éponge", qui ramasse beaucoup d'éléments de signification connexes et qui fait souvent l'objet d'une inflation sémantique. » Ce concept étant au cœur de notre problématique, il nous semble indispensable de réaliser un premier arrêt argumentaire pour en présenter notre définition. Nous montrerons en quoi le partenariat est distingué d'autres concepts et préciserons notre large acception du terme (section I). Ce premier chapitre nous donne également l'opportunité de présenter quelques apports de la littérature francophone sur le partenariat scolaire, avant d'entrer dans les orientations théoriques qui ont fondé notre point de vue spécifique sur la question. Les raisons données par les acteurs éducatifs pour justifier la mise en place du partenariat seront succinctement présentées dans la seconde section du chapitre (section II). Mais nous soulignerons aussi que la rencontre entre partenaires issus de champs différents ne va pas de soi. Loin d'être naturelle et consensuelle, elle est potentiellement source de tensions et de difficultés pour les acteurs scolaires et leurs partenaires externes. Le travail des auteurs au sujet des dimensions conflictuelles du partenariat sera l'objet de la troisième section de ce chapitre (section III). Nous verrons dans la deuxième partie de cette thèse que cette littérature fait écho à ce que nous avons observé sur le terrain francophone belge. Enfin, nous évoquerons la variabilité importante des situations de partenariat scolaire et en proposerons notre propre typologie (section IV).

I. Le partenariat : définition et principes directeurs

Qu'entend-on exactement par "partenariat" ? « Pour certains, le partenariat constitue un terme "parapluie" (Crinon, 1996); pour d'autres, il représente un concept "élastique" (Kaddouri, 1997) ou un concept "fourre-tout" (Fonteneau, 1993). » Landry & Gagnon (1999, p.168) mentionnent ici les différents usages sociaux du terme partenariat, soutenant qu'il constitue une notion fondamentale mais instable à propos de laquelle les auteurs ne s'accordent pas. Plusieurs définitions du partenariat existent, reflétant la variabilité des conceptions que les acteurs en ont. C'est dans les années 1990 qu'ont été menées les premières recherches portant sur le partenariat en éducation. Lors d'un colloque sur la question organisé en 1993¹, la définition employée du partenariat était « le minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un programme reconnu commun » (Mérini, 2001). Cette vision du partenariat, minimale, l'envisage comme une forme d'organisation inscrite dans l'action, sans davantage de prétentions. À l'opposé de celle-ci, François Baluteau (2017) propose une définition plus "chargée" du partenariat. Il synthétise plusieurs définitions existantes en une : « le partenariat correspondrait à un engagement volontaire des partenaires, à un accord, voire à un consensus, à une complémentarité des ressources

¹ Colloque de l'Institut National de Recherche Pédagogique, « Établissements et partenariats », 1993

respectives et à une relation entre partenaires égaux ». Tout un spectre de conceptions plus ou moins "exigeantes" du partenariat semble donc se dessiner entre la première et la seconde définition.

Dans sa conception la plus exhaustive, le partenariat se distingue de plusieurs autres mots parfois considérés comme des synonymes. Le terme "collaboration" par exemple, fait référence à la participation à une tâche mais n'implique pas que celle-ci ait été décidée ensemble et qu'il y ait nécessairement réciprocité et responsabilité partagées (Sauvé, 2001). Le mot "coopération" est plus proche de celui de partenariat, supposant le partage des tâches et des responsabilités. Cependant, le partenariat sous-entend davantage que l'action partenariale s'inscrive au niveau d'organisations ou d'institutions, alors que la coopération peut n'impliquer que l'échelle des individus. En outre, le partenariat est également souvent assimilé au terme de "dispositif". La montée en puissance des partenariats se réalise en effet de façon parallèle à celle des dispositifs dans le système éducatif, tous deux sollicités pour permettre à l'organisation scolaire de répondre à de nouveaux enjeux. Mais les dispositifs peuvent être uniquement internes aux établissements, sans collaboration d'acteurs extérieurs. De plus, ils ne sont pas forcément le produit d'une action négociée. Anne Barrère affirme que « les dispositifs sont [...] censés "faire faire" en dehors de toute adhésion puisqu'il suffit que leurs acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés pour que l'action et la coordination aient lieu » (2013, p.95). Enfin, Marx et Reverdy (2020) signalent que les termes partenariat et projet ne sont pas équivalents, car le partenariat implique une collaboration plus longue et approfondie que le projet, obéissant à une temporalité courte.

L'affirmation de toutes les spécificités du partenariat en fait une relation particulière, s'inscrivant dans du long terme et reposant sur un engagement réciproque et une responsabilité commune. Or, François Baluteau (2017) souligne bien que les principes au cœur de sa définition du partenariat (volontariat, accord, complémentarité, temporalité progressive et égalité) ne résistent pas toujours à l'épreuve des faits. Au sein du système éducatif, beaucoup de relations entre acteurs que l'on pourrait qualifier de partenariats ne remplissent pas tous ces critères. Dans notre travail de recherche, nous avons choisi d'adopter une définition du partenariat beaucoup plus large, désignant une pluralité de formes de collaboration entre acteurs scolaires et non scolaires². Les conditions minimales pour faire d'un lien entre acteurs un partenariat sont 1) qu'ils partagent un objet commun sous la forme d'une action négociée, 2) qu'ils soient issus de champs différents et 3) qu'ils impliquent leur organisation dans le partenariat. En effet, les partenariats qui nous intéressent dans le cadre de cette thèse sont des collaborations réalisées avec l'autorisation des directions d'établissement, et font d'ailleurs souvent partie de leur projet éducatif. Ils peuvent prendre une diversité de formes, variables en fonction de leurs objectifs éducatifs, leurs options pédagogiques, l'identité de leur initiateur, leur durée, le nombre de jeunes concernés, le rôle pris par chacun des partenaires, etc. Dans notre conception, le partenariat n'est pas différent

² Par souci de confort de lecture, nous mobiliserons d'ailleurs régulièrement le terme « collaboration » pour désigner les partenariats.

du dispositif ou du projet; ces termes désignent plutôt des formes que le partenariat peut prendre. Nous verrons que dans la plupart des cas, les partenariats donnent lieu à des animations ponctuelles ou des projets plus ou moins longs, mais il arrive qu'ils permettent la mise en place de dispositifs ou structures internes supplémentaires au sein des établissements.

Ce qui différencie un partenariat d'un autre, c'est également le degré d'accord, de concertation et de réciprocité à la base de sa conception et de sa réalisation. Certaines définitions du partenariat mettent en évidence les grandes différences (de culture, de valeurs, d'intérêts et d'objectifs) qui peuvent distinguer les partenaires les uns des autres. C'est la reconnaissance de ce contraste qui fonde la nécessité de construire collectivement et de négocier une action commune (Maroy, 1997). Or, les oppositions entre partenaires et le travail de concertation nécessaire pour les dépasser peuvent créer des tensions et contradictions dans le travail collaboratif. Après avoir évoqué les différentes raisons pour lesquelles les acteurs scolaires et non scolaires coopèrent, nous traiterons des difficultés masquées par les principes idéaux du partenariat et des réalités vécues par les partenaires dans leurs activités collaboratives. Nous évoquerons également davantage les différents facteurs de variabilité dans la dernière section de ce chapitre.

II. Les anciennes et nouvelles problématiques éducatives comme justification au partenariat

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, le partenariat est une stratégie mobilisée pour réagir à une diversité de problèmes sociaux et éducatifs en s'adaptant à un contexte complexe et instable. Les auteurs constatent que le partenariat se met en place généralement pour répondre à des situations précises : « Un partenariat ne se décrète pas ou ne se prescrit pas ; il se bâtit en réponse à une problématique » (Mérini & Bizzoni-Prévieux, 2009, p.33). Bien souvent, les collaborations que les acteurs scolaires créent avec des acteurs extérieurs partent d'une volonté de réagir à un dysfonctionnement interne, une préoccupation des élèves ou une situation d'actualité particulière. Le partenariat s'est initialement développé sur le territoire scolaire français pour prendre en charge le phénomène croissant du décrochage scolaire. Comme Baluteau le montre (2017), il s'est depuis banalisé dans l'espace scolaire, convoqué pour résoudre toute une série de problématiques saillantes comme la déscolarisation, les incivilités, le harcèlement, l'inclusion du handicap ou encore la difficulté des jeunes à s'orienter professionnellement. Ce type de problèmes éducatifs, « qui impliquent des partenaires extérieurs à l'école et prolongent ou reconfigurent des problèmes sociaux dans les espaces scolaires et éducatifs, sont définis par Moignard (2018) comme étant des « "nouvelles" problématiques éducatives » » (Marx & Reverdy, 2020, p.16). Par cette notion, Benjamin Moignard interroge les phénomènes qui déstabilisent le fonctionnement ordinaire de l'école et l'exercice de ses fonctions sociales :

Les ["nouvelles" problématiques éducatives] ne sont pas qu'une affaire de spécialistes ou de professionnels de l'école : elles font sens au-delà des seuls cercles d'expertises

consacrés. [...] Elles interrogent l'articulation de missions éducatives relativement larges qui incombent à l'école si l'on considère qu'elle doit traiter ces problèmes, avec l'affirmation d'un rôle traditionnel qui affirme la prévalence des enjeux liés à l'instruction, à la transmission des savoirs et à la construction des apprentissages. La prise en charge d'un certain nombre de ces problèmes témoigne d'une recomposition des espaces scolaires et éducatifs, qui se traduit par une diversification des acteurs et des formes d'interventions. (Moignard, 2018 ; p.69)

Les auteurs constatent une nécessaire émergence du partenariat entre organisations scolaires et non scolaires, à la fois pour répondre à de nouvelles problématiques saillantes à l'école que pour réagir à un contexte sociétal changeant et instable. Anne Barrère (2019) rappelle que d'"anciennes problématiques" continuent également à irriguer les besoins de faire appel à des partenaires extérieurs. Elle mentionne en effet la question des inégalités culturelles, que l'école ne parvient que partiellement à combler. Étudiant l'éducation artistique et culturelle, Barrère met en évidence que les partenaires agissant dans ces secteurs sont appelés pour contribuer à la démocratisation culturelle, « venue au secours de la démocratisation scolaire ». Le partenariat semble donc également mobilisé pour aider l'école à remplir ses missions les plus fondamentales.

Enfin, le partenariat apparaît également comme une des réponses aux ruptures constatées en l'école et son milieu (Brossard & Laroche, 1994, cité par Landry & Gagnon, 1999). Dans la lignée du concept de « communauté éducative », les collaborations visent notamment à renforcer le lien entre apprentissage et vivre-ensemble. Pour Françoise Buffet (1995), le partenariat apparaît comme un facteur de constitution d'un "territoire d'éducation et d'enseignement", contribuant à créer un "espace de proximité et de proxémie" autour des établissements : « L'espace de proximité est caractérisé par une solidarité éducative des acteurs locaux autour d'un site éducatif constitué par les écoles, les collèges et le lycée, et permettant de faire participer les élèves à des expériences sociales. L'espace de proxémie correspond à l'espace culturel familier aux élèves et aux enseignants. » (Buffet, 1995, p.49). Une des fonctions du partenariat semble donc de reconnecter les publics scolaires à leur territoire socioculturel et organisationnel.

III. Derrière l'idéal du partenariat, une diversité de situations parfois sources de tensions et difficultés

Comme Landry et Gagnon le précisent, le partenariat n'est pas qu'une action collective menant à un but précis. Il nécessite la construction d'un accord, de connaissances et d'une procédure partagées pour la réalisation du projet :

Cette nouvelle forme de rapports interindividuels, de façons de "travailler ensemble", implique toutefois, dans sa réalisation, de nouveaux jeux d'acteurs. On négocie le partage des rôles et des tâches afin d'atteindre les objectifs visés par les acteurs en présence. (...) Dans ce sens, le partenariat ne doit pas être vu comme une fin ou un produit, mais davantage comme une démarche, un processus permanent de négociation, de

coconstruction de connaissances entre des acteurs qui mettent leurs ressources et énergies dans une cause commune. Ils reconnaissent ainsi leur interdépendance et solidarité, mais cherchent aussi à protéger leur identité collective et individuelle. (Landry & Gagnon, 1999, p.169)

Or, ces processus de négociation à la base de tout partenariat ne se réalisent que rarement sans tensions et difficultés pour chacun des partenaires. Dans cette section, il nous semble pertinent de reprendre la définition proposée par François Baluteau (engagement volontaire des partenaires, accord à construire, complémentarité des ressources respectives et relation entre partenaires égaux) et de mettre en évidence, point par point, les réalités parfois compliquées derrière les principes idéaux du partenariat.

Premièrement, le principe du volontariat est à nuancer dans la pratique des partenariats entre acteurs scolaires et non scolaires. Pour les intervenants extérieurs, le partenariat avec le monde scolaire peut apparaître comme une obligation, puisque c'est à l'école que se trouvent les publics de jeunes ainsi que les locaux pour les accueillir. Pour les enseignants, la réalisation de collaborations constitue dans beaucoup d'établissements une norme à laquelle ils sont invités à se soumettre en initiant des projets ou en acceptant de participer à ceux qu'on leur propose. Et au-delà de la valorisation sociale du travail collaboratif, le partenariat reste généralement contrôlé par la hiérarchie. Pour qu'un partenariat soit initié, il doit recevoir l'accord de la direction de l'établissement scolaire, qui peut éventuellement imposer ses conditions pour sa réalisation. Il arrive aussi que ce soit la direction qui impulse le partenariat auprès de ses enseignants, suite à des sollicitations d'acteurs extérieurs ou après avoir constaté une problématique interne nécessitant leur aide. Un projet imposé à des enseignants suscite une dynamique bien entendu différente que lorsqu'ils s'y investissent volontairement. La probabilité d'engagement dans le projet est plus élevée quand les partenaires sont volontaires que lorsqu'ils y sont obligés. Signalons par ailleurs que l'investissement volontaire initial peut également varier au cours du temps. Mener un projet partenarial « suppose de construire un intéressement pour chacun des membres. Cet intéressement constitue un travail continu, un risque à toutes les étapes. Il peut être présent au démarrage et ne pas se maintenir dans le déroulement du projet. » (Baluteau, 2017, p.37).

Deuxièmement, le partenariat est censé reposer sur un accord entre partenaires à propos des modalités et objectifs de l'action. Maroy rappelle que deux processus parallèles ont lieu dans la réalisation d'un partenariat : 1) un processus d'ajustement permettant de construire une coordination des actions des écoles et de leurs partenaires, et 2) un processus de transaction symbolique sur le plan du sens donné à l'action. Le premier processus concerne l'ensemble des ajustements qui doivent s'opérer pour permettre la collaboration : ajustement des temporalités, des espaces, des règles, des outils éducatifs et d'évaluation pédagogique, etc. « Ces ajustements supposent un travail portant d'une part sur des règles instituées, sur des objets ou dispositifs techniques (référentiels, outils d'évaluation) mais aussi sur des routines, des logiques pratiques des acteurs de part et d'autre. » (Maroy, 1997, p.4). Mais cet ajustement doit aussi s'accompagner de la recherche d'un « compromis sur les principes de justification des acteurs, de nature à permettre leur engagement, leur adhésion au projet

commun ou conjoint. » (Maroy, 1997, p.5). L'auteur souligne ainsi que le partenariat provoque la confrontation de principes de sens et de valeurs de référence différents. Ces rencontres révèlent la complexité du monde social, traversé d'une multiplicité de logiques, systèmes de référence, luttes d'intérêt ou de valeurs. Il semble que cette diversité, justifiant justement la mise en commun des ressources des partenaires pour le projet, peut potentiellement être un obstacle à la construction de l'accord à la base du partenariat. Nous traiterons dans la section suivante de la variabilité de l'intensité de la collaboration.

Le troisième principe énoncé par Baluteau concerne la complémentarité des ressources des partenaires. Issus de champs différents, les partenaires travaillent ensemble car ils peuvent apporter des services et ressources les uns aux autres. Mais il faut souligner que les réalités du travail en partenariat varient beaucoup selon que le partenaire extérieur fixe les modalités de la collaboration en participant à la conception du projet ou qu'il s'engage seulement dans sa réalisation. Charlot (1994) distingue d'ailleurs trois types de partenariat : de conception, de réalisation et de financement. Le partenariat de conception s'établit dès la phase d'élaboration du projet, permettant à chacun des partenaires d'y insuffler ses représentations normatives et pédagogiques. Ce partenariat reste rare à l'école, car la plupart des collaborations sont initiées et imaginées dans un premier temps par les intervenants externes avant d'être soumis aux enseignants, et inversement. Le partenariat de réalisation est plus courant : les partenaires s'associent alors uniquement pour la phase d'effectuation du projet. Enfin, le partenariat de financement concerne les liens qui unissent les organisations éducatives avec des institutions (publiques et privées) leur proposant des subventions pour réaliser des projets. Comme nous venons de le mettre en évidence en traitant de l'accord à construire, la complémentarité des ressources justifie la mise en lien des acteurs partenaires, mais peut également constituer une source importante de difficulté. Les auteurs mettent en évidence le « choc des cultures » qui peut avoir lieu à l'occasion de certains partenariats (Buffet, 1995 ; Sauvé, 2001 ; Baluteau, 2017). On observe dans certains cas une réelle « dissociation entre des systèmes de valeurs et des logiques d'action hétérogènes » (Buffet, 1995). Concevoir un partenariat nécessite de prendre en compte les dimensions dynamiques et symboliques de la collaboration, en s'intéressant aux interactions changeantes et aux rôles évolutifs des partenaires (Marx & Reverdy, 2020, p.19). Le partenariat autour d'un projet constitue en effet souvent le lieu d'une rencontre entre deux cultures professionnelles, deux mondes opposés présentant des missions, des systèmes de valeur et des interprétations de la fonction éducative très différents. Il devient alors un objet de négociations, voire de tensions autour des objectifs, des modalités pédagogiques et des rôles de chacun. La place dédiée à chacun des partenaires doit être imaginée ensemble afin de permettre l'articulation du travail de chacun. Or, Lebon et Simonet (2017, cités par Marx & Reverdy, 2020) montrent que les rôles de chacun restent souvent séparés : « les différentes catégories de travailleurs se succèdent, coexistent mais ne se croisent pas et surtout ne se mélangent pas forcément dans l'école. [...] deux espaces professionnels se construisent plutôt en miroir l'un de l'autre » (pp.11-12). Le temps du projet et le temps de la classe ne s'articulent d'ailleurs pas toujours facilement.

Le partenariat oblige les enseignants à effectuer des arbitrages pour concilier les contradictions qui peuvent exister entre la logique de la classe et l'offre éducative du partenaire. La coordination de projet est une activité très chronophage, qui peut donner le sentiment aux acteurs de perdre le contrôle sur leur emploi du temps. Les enseignants doivent souvent penser à l'adaptation pédagogique et la transposition didactique des offres éducatives de leurs partenaires extérieurs. Dans certains cas, ils peuvent vivre le partenariat comme une perte de contrôle pédagogique, voire un dévoiement des buts scolaires (Baluteau, 2017). Par ailleurs, l'irruption d'intervenants extérieurs au sein de l'école peut provoquer des tensions identitaires chez les enseignants, invités à développer des compétences différentes de celles exigées traditionnellement à leur profession (être engagé, souple, connecté, participer activement à la constitution de réseaux, etc.). La croissance du partenariat scolaire accélère la tendance de la « division du travail éducatif », étudiée notamment par Tardif et Levasseur (2015). La centralité de la profession enseignante est remise en cause par l'essor de nouveaux métiers de l'éducation et l'intervention régulière de partenaires éducatifs extérieurs au sein de l'école (Baluteau, 2017).

Enfin, derrière le principe idéal de l'égalité entre partenaires, les relations partenariales sont souvent moins équilibrées, chaque partenaire cherchant à orienter le partenariat et définir le rôle d'autrui selon ses propres attentes. Baluteau (2017) ajoute que les collaborations sont parfois marquées par une hiérarchisation informelle, lorsque par exemple les intervenants extérieurs sont uniquement considérés comme des prestataires de service et qu'ils ne sont pas associés aux décisions prises pour répondre aux problématiques à propos desquels ils sont sollicités.

Dans l'ensemble, la littérature francophone montre ainsi que différents principes qui sont censés gouverner les relations entre les partenaires sont en fait appliqués de façon variable sur le terrain scolaire. La définition « idéalisée » du partenariat masque une grande diversité de situations de collaboration, pas toujours basées sur un engagement entièrement volontaire ni sur une construction collective du projet ou une relation égale et complémentaire entre partenaires. C'est pourquoi nous avons décidé d'inclure dans la définition mobilisée pour notre recherche une large variété de collaborations, notamment les projets conçus et animés auprès des jeunes par les intervenants externes sans réelle concertation avec les enseignants. Même si le septième chapitre s'attarde un peu sur les conditions d'initiation et de réalisation des partenariats, la préoccupation de notre recherche a moins été d'étudier la construction de la collaboration que de proposer des explications aux transformations organisationnelles du système éducatif et à la montée du partenariat ainsi que d'étudier les dynamiques de mise en lien d'organisations issues de champs institutionnels différents.

IV. Diversité des partenariats

Afin d'éclairer la large variabilité des situations de partenariat mentionnée ci-dessus, ce dernier point vise à présenter les différents paramètres qui différencient les collaborations

les unes des autres. Tant la littérature que l'exploration des données empiriques ont mis en évidence une grande diversité de types et de formes de projets réalisés en partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires. Le premier facteur, particulièrement examiné par les auteurs, concerne le degré de collaboration entre partenaires.

III.1. Degré de collaboration

Plusieurs typologies existent pour qualifier les différentes intensités d'une collaboration entre partenaires. Sauvé imagine un gradient de partenariat allant d'un partenariat "utilitaire" (prêt d'équipements ou de locaux, par exemple) à un « partenariat de responsabilité partagée, de développement mutuel (...). Plus on progresse vers cette autre extrémité du gradient, plus la visée commune se précise, s'affirme ; on pénètre progressivement dans un univers d'engagement, de mutualité. Le partenariat fait alors appel à la mise en commun des différentes visions des choses, de différentes compétences de ses acteurs ; il y a co-décision, co-action, dans une perspective de réciprocité. » (Sauvé, 2001, p.25).

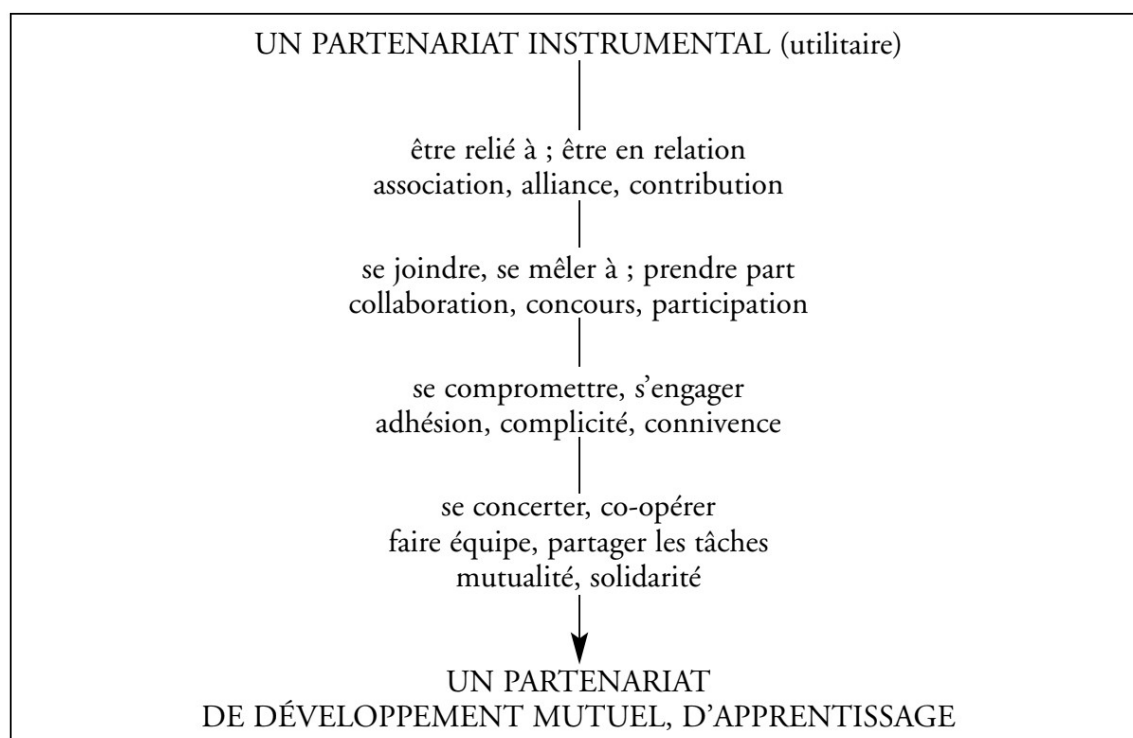


Figure 3 : Un « gradient » de partenariat (Sauvé, 2000, p.25)

De son côté, Landry (1994) imagine une échelle de la collaboration présentant une variation de degrés d'intensité dans l'engagement mutuel entre partenaires : l'information mutuelle, la consultation, la coordination, la concertation, la coopération, le partenariat, la cogestion, la fusion. Au premier échelon, les partenaires se limitent à échanger des informations et gardent leur pleine autonomie. Par contre, au dernier échelon, les partenaires sont en totale interdépendance, constituant une nouvelle entité à la poursuite de leurs objectifs communs. Landry situe le partenariat au sixième degré de cette échelle, impliquant

un accord contractuel, une répartition des responsabilités de chacun et une égalité entre partenaires mobilisant de façon convergente leurs ressources respectives.

Lise Demailly et Juliette Verdière (1999), quant à elles, considèrent cinq types de partenariat. Dans le premier type de partenariat, les intérêts de chaque acteur l'emportent sur une définition commune de leurs objectifs éducatifs. Un exemple de ce type renvoie à la mise à la disposition des écoles d'ordinateurs Apple à des prix bradés en échange d'un engagement par les établissements de placarder des affiches de la marque dans ses couloirs. Le deuxième type concerne les collaborations basées sur une entente minimale sur les objectifs du partenariat mais marquées par des relations conflictuelles qui empêchent une collaboration plus approfondie. Par exemple, une école et une AMO³ peuvent s'entendre sur les finalités sociales d'un projet d'accrochage scolaire, sans pour autant partager la même conception du sujet et la même vision de l'éducation, ce qui peut provoquer des heurts dans la réalisation de leur collaboration. Dans le troisième type de partenariat, malgré l'entente sur les objectifs, la mise en œuvre reste cloisonnée, chaque partenaire intervenant séparément. Nombreux sont les partenariats de ce type sur notre terrain, les enseignants sollicitant régulièrement des intervenants extérieurs sans pour autant s'engager dans la mise en œuvre d'un projet. Le quatrième type de la typologie de Demailly et Verdière renvoie aux collaborations qui mettent en relation des partenaires partageant leurs objectifs éducatifs et divers types d'informations. Cette modalité correspond plutôt aux activités proposées par les intervenants extérieurs durant lesquelles les enseignants acquièrent des savoirs pédagogiques et des connaissances liées aux objets d'apprentissage. Dans ce type de partenariat, les enseignants se servent de ce qu'ils ont appris grâce au partenaire pour modifier leurs méthodes d'enseignement et le contenu de leurs leçons. Enfin, le cinquième type désigne le partenariat qui conduit à une construction concertée d'un projet éducatif. Ce « partenariat de réciprocité » (Baluteau, 2017) suppose un degré élevé de consensus et de complémentarité construits tout au long de la mise en place du projet. La relation opte pour la mise en commun de visions éducatives et des compétences de chacun des acteurs, dans une perspective de co-décision. Ce type de collaboration reste la modalité la plus rare sur notre terrain de recherche.

III.2. Autres facteurs de variabilité

D'autres paramètres constituent des facteurs de variabilité pour les partenariats entre écoles et acteurs externes : leur "volume", leur ambition éducative et la place des acteurs externes dans la construction des projets et l'intervention éducative.

Les partenariats entre écoles et acteurs externes donnent lieu à des activités éducatives de volume variable. Par volume, on entend ici la durée des projets mais également le nombre d'élèves touchés par les interventions. La durée des partenariats influence considérablement la nature des relations entre les acteurs et l'effet éducatif que l'intervention pourra avoir sur

³ Service d'Aide en Milieu Ouvert

les jeunes. De nombreux partenariats ne prennent pas la forme de projet, se limitant à des animations ponctuelles en classe ou à l'extérieur de l'école. Mais les organisations externes valorisent généralement les partenariats scolaires qui se répètent plusieurs années de suite, afin de pouvoir observer les effets que leur intervention peut avoir sur leurs publics et garder un lien avec ceux-ci. Par ailleurs, le nombre d'élèves touché varie en fonction du paramètre obligatoire ou libre de l'activité ou du projet. Certains programmes, comme les préparations de concours scientifiques, les projets de mini-entreprises ou la formation des délégués, sont fondés sur une dynamique volontaire : les jeunes s'y engagent que s'ils sont réellement intéressés par la démarche. Le nombre d'élèves concernés par école est donc généralement inférieur au volume pris par les projets obligatoires⁴. Quant à ces derniers, ils peuvent s'adresser à une classe, ou un ensemble de classes (d'une même année/d'un même degré/d'une même option), voire à des groupes issus de différentes écoles amenées à se rencontrer. La rencontre inter-classes (voire inter-écoles) constitue parfois en elle-même une dimension éducative des projets, dans une perspective de confrontation à l'altérité.

Un autre facteur de variabilité est le degré d'ambition éducative. Certaines activités ponctuelles et/ou à dimension essentiellement « humanitaire » se limitent à un rôle de sensibilisation, d'ouverture à de nouvelles approches ou thématiques éducatives. Les intervenants partagent généralement l'idée que leurs dispositifs d'« éducation à » ne peuvent engendrer de l'apprentissage et un changement durable des dispositions qu'en étant intégrés dans un cadre plus large d'éducation à leur objet (par exemple, plusieurs animations d'éducation à la citoyenneté qui se succèdent avec la même classe). Bien sûr, au-delà du degré d'apprentissage, les projets se différencient également par la nature des apprentissages réalisés, leurs finalités éducatives et la forme pédagogique employée.

Enfin, les partenariats scolaires varient en fonction de la place prise par l'intervenant dans la construction du projet et l'intervention éducative. Comme nous l'avons annoncé plus haut, notre conception du partenariat inclut également les activités qui ont été conçues par une des deux parties et ensuite proposées à son partenaire. Sur notre terrain, la plupart des activités et projets d'« éducation à » sont préconstruits en amont par des intervenants extérieurs, qui disposent d'un répertoire d'animations ou de projets modulables à proposer aux acteurs scolaires. Les enseignants et directions d'établissement doivent ensuite faire le tri parmi toutes les propositions de collaboration qu'ils reçoivent de l'extérieur. Mais l'initiation d'un partenariat peut aussi être impulsée par la direction ou un enseignant cherchant à répondre à une problématique précise ou à atteindre des objectifs éducatifs difficiles à réaliser seuls. Dans le champ de l'éducation artistique et culturelle par exemple, les enseignants font souvent appel à des artistes ou des institutions culturelles pour animer un projet qu'ils veulent initier dans leurs classes. Par ailleurs, les opérateurs non scolaires n'interviennent pas tous de la même façon dans le déroulement des partenariats. Certains se

⁴ Si le nombre d'élèves par école est inférieur dans les projets basés sur le volontariat des élèves, il ne faut pas pour autant en sous-estimer la portée au niveau du système éducatif. L'exemple des Mini-Entreprises est parlant : 3446 jeunes se sont engagés dans ce projet au cours de l'année 2018-2019 en Belgique francophone.

limitent à former des enseignants à de nouveaux dispositifs éducatifs et à leur diffuser des outils et ressources nécessaires pour les mettre en place dans leurs classes. Dans ces cas-là, les acteurs extérieurs réalisent un suivi du travail des enseignants mais ne participent pas à la mise en œuvre du projet. Cependant, la plupart des partenariats prévoient un rôle actif pour les intervenants non scolaires, jouant un rôle d'animation auprès des jeunes. Il arrive en outre que certains de ces projets évoluent progressivement vers une division du travail éducatif dans laquelle l'acteur externe se retire et l'enseignant devient intervenant principal du projet. L'organisation non scolaire se concentre alors sur sa fonction d'accompagnement après avoir impulsé leur dispositif au sein des écoles. Nécessitant généralement plusieurs années, ce processus emporte l'adhésion de beaucoup d'opérateurs, qui y voient un moyen d'autonomiser les établissements autour de formes et d'objets éducatifs novateurs⁵.

III.3. Catégorisation exploratoire des partenariats

Prendre conscience des différents paramètres qui différencient les partenariats scolaires les uns des autres nous amène à nous interroger sur le classement que nous pourrions faire des collaborations que nous avons explorées sur le terrain qui fut le nôtre. Ce dernier point vise donc à présenter la catégorisation des différents projets collaboratifs qui seront mentionnés lors de l'analyse des résultats de recherche, dans la seconde partie de la thèse. Il est important de souligner que notre recherche se concentre sur les partenariats qui unissent les enseignants avec des organisations externes dans l'objectif de proposer des dispositifs éducatifs aux élèves durant le temps scolaire dans ou hors de l'école (et dans ou hors des cours), mais toujours sous l'autorité de l'école.

Comme nous le détaillerons dans le quatrième chapitre, nous avons fait le choix d'entrer sur notre terrain de recherche par les acteurs externes. Nous avons donc principalement exploré les partenariats fondés sur leur offre de services éducatifs aux enseignants volontaires. Néanmoins, plusieurs enseignants interviewés ont mentionné des projets qu'ils avaient eux-mêmes conçus, majoritairement dans les domaines artistiques et culturels. Rares dans notre échantillon d'analyse, ces **projets créés par les enseignants** et mis en œuvre ensuite en partenariat avec des acteurs extérieurs constituent le premier type de notre catégorisation.

La deuxième catégorie de partenariats renvoie aux **projets à l'ambition éducative minimisée**, au sein desquels les partenaires jouent principalement un rôle d'organiseurs d'événements. Ces projets ne proposent pas ou peu d'animations éducatives aux élèves, se limitant à la démarche de sensibilisation permise par les événements organisés (récoltes de fonds pour des ONG, voyages humanitaires, etc.).

Le troisième type de partenariat correspond aux **animations ponctuelles** pour lesquelles des organisations extérieures interviennent dans les classes ou les élèves se rendent à

⁵ Ce processus d'autonomisation sera examiné davantage dans le chapitre 7, considéré alors comme une tentative de recouplage des offres éducatives externes aux structures scolaires.

l'extérieur de l'école. Ces animations peuvent être répétées chaque année avec des classes différentes mais ne s'intègrent pas dans le cadre d'un projet de plus large ampleur. Elles sont soit liées aux disciplines scolaires (animations scientifiques, échanges linguistiques, visites d'artistes, etc.) soit à la volonté des acteurs scolaires de respecter les nouvelles obligations décrétales en mettant en place des dispositifs d'éducation à la citoyenneté, à la vie relationnelle et sexuelle, etc.

Exigeant plus d'investissement, le quatrième type de partenariat désigne les **projets éducatifs articulés** autour de plusieurs interventions réparties sur plusieurs mois d'une année scolaire. Ce sont généralement des projets réalisés avec plusieurs classes d'un même établissement, dans l'objectif d'impulser une dynamique favorable à l'introduction de nouvelles préoccupations et objets éducatifs au sein de l'école. Des exemples de ce type de partenariat sont facilement repérables dans le champ de l'éducation à l'environnement, engagé pour accompagner les écoles et leurs élèves dans l'évaluation de leurs impacts écologiques et l'aménagement des espaces et structures.

Enfin, le cinquième type de partenariat renvoie aux **programmes éducatifs de long terme**, au cours desquels les partenaires s'engagent dans une collaboration de plusieurs années. Ces projets visent généralement l'importation de nouveaux dispositifs qui pourraient être implantés de manière durable dans les écoles. Cette finalité de long terme justifie l'accompagnement dont bénéficient les établissements de la part d'opérateurs non scolaires, qui proposent également de former les enseignants à leur approche éducative. Nous intéressant particulièrement dans le cadre de notre recherche, ce cinquième type de partenariat est la forme prise par les projets *Story Me* et *l'École Citoyenne*, que nous analyserons plus loin dans ce travail.

Malgré l'apparente distinction entre ces différentes catégories de partenariat, signalons que sur le terrain scolaire, les collaborations mélangent différentes modalités relationnelles et éducatives. Les frontières entre les différents types de partenariat sont en réalité plus floues. Un même partenaire peut par exemple entrer dans une école en proposant une animation ponctuelle à plusieurs classes d'un établissement, avant de revenir l'année suivante avec un projet particulier destiné à seulement quelques élèves.

CHAPITRE 2 : L'EXPANSION ÉDUCATIVE ET ORGANISATIONNELLE

Fruit d'un travail d'articulation entre acteurs, le partenariat peut, comme on l'a vu, charrier différentes connotations. Apparu seulement à la fin du XX^{ème} siècle, ce terme figure un phénomène récent qui interroge les praticiens comme les théoriciens. En effet, au-delà des enjeux concrets de la rencontre et de la collaboration entre organisations différenciées, il s'agit de comprendre l'origine de ces nouveaux rapports interorganisationnels et la façon dont ils s'inscrivent dans les changements globaux qui touchent nos sociétés modernes. Le partenariat peut être éclairé à travers plusieurs perspectives sociologiques inscrites de près ou de loin dans les théories des organisations. L'originalité de notre recherche consiste justement à étudier la question du partenariat éducatif entre acteurs scolaires et non scolaires à travers le prisme d'approches rarement mobilisées pour ce faire : la théorie des systèmes et le néoinstitutionnalisme. Ces courants proposent tous deux des outils pour analyser les phénomènes sociétaux à l'échelle macro et pour interpréter les processus organisationnels à l'échelle méso. S'ils partagent plusieurs constats quant aux grandes évolutions qui caractérisent les sociétés occidentales au cours des derniers siècles, leurs fondements théoriques sont très différents et ils ne donnent pas nécessairement la même importance aux différents processus sociaux pour les expliquer. Le début de ce second chapitre permet ainsi de reposer les bases théoriques de ces deux approches sociologiques avant de présenter les différents concepts que nous mobiliserons directement dans l'analyse des données. Notons que notre réflexion se nourrit également des propos d'autres auteurs (comme U. Beck, G. Vincent, F. Dubet, etc.) qui ne s'inscrivent pas nécessairement explicitement dans ces deux ensembles théoriques.

Ce chapitre comprend trois sections. La première sera consacrée à retracer succinctement les notions et principes fondamentaux mobilisés et théorisés par chacun des courants dans leur examen des processus sociaux (section I). La seconde section de ce chapitre traitera ensuite des analyses systémiques et néoinstitutionnalistes de la modernité tardive, nécessaires pour resituer les mutations du système éducatif⁶ dans un contexte plus large (section II). Ces évolutions éducatives seront d'ailleurs l'objet de la troisième section, dans laquelle nous aborderons les concepts mobilisés par la théorie des systèmes et le néoinstitutionnalisme pour étudier les milieux éducatifs et leurs transformations (section III). La présentation des approches et hypothèses théoriques nous amènera progressivement vers la question du partenariat scolaire, à considérer comme le produit résolument moderne de la montée des organisations, des indéterminations normatives et des processus d'individualisation et de rationalisation éducative.

⁶ Nous détaillons notre vision de la notion de « système éducatif » à la page 51 de ce chapitre. Elle se distingue de la formule visant le système scolaire au sens strict pour prendre en considération l'ensemble des activités et acteurs engagés dans une démarche éducative.

I. Fondements théoriques des courants sociologiques mobilisés

Cette première section vise donc à situer succinctement le néoinstitutionnalisme (1) et la théorie des systèmes (2) dans la diversité des épistémologies sociologiques. Nous proposons donc à cette fin une présentation des concepts fondamentaux développés par ces deux courants dans leur analyse des phénomènes sociaux. La richesse et le foisonnement importants qui les caractérisent - ainsi que la diversité des orientations internes dans le cas du néoinstitutionnalisme - compliquent la rédaction d'un aperçu pertinent et complet de leur théorisation. Cette revue de littérature n'a donc pas l'ambition d'être exhaustive ; il s'agit plutôt de donner quelques balises pour mieux comprendre l'ancrage conceptuel des interprétations ultérieures.

I.1. Néoinstitutionnalisme

Le néoinstitutionnalisme sociologique s'est développé en tant que courant de sociologie des organisations à la fin des années 1970. Influencé par un héritage durkheimien, l'intérêt du néoinstitutionnalisme dépasse l'analyse des comportements stratégiques des individus pour prendre en considération la préséance du fait social sur le comportement individuel. Les sociologues néoinstitutionnalistes remettent en question la rationalité des acteurs pour se pencher sur les routines de fonctionnement des organisations et les contenus normatifs et cognitifs qui structurent les comportements individuels et organisationnels. Un atout reconnu de ce courant est celui de donner du sens aux dimensions "non utilitaires" des phénomènes sociaux en s'éloignant d'une vision purement instrumentale de l'action sociale (Lartigot-Hervier, 2019).

Le néoinstitutionnalisme sociologique se distingue des deux autres approches institutionnalistes développées en économie et en histoire. L'institutionnalisme historique produit une définition plus formelle et régulatoire des institutions, et en développe une explication génétique et politique. Il les conçoit comme l'héritage de processus historiques et d'arrangements politiques, objet de tensions et de conflits. L'institutionnalisme de l'action rationnelle, de son côté, reste marqué par l'individualisme méthodologique en envisageant les institutions comme des "conventions" stables dérivant de l'intérêt des acteurs et permettant de faciliter leur coordination (Demailly, Giuliani & Maroy, 2019, p.5). Les arrangements institutionnels y sont donc perçus comme une façon de réduire l'incertitude et les coûts de transaction dans la négociation entre acteurs rationnels. Par opposition, le néoinstitutionnalisme sociologique souligne l'importance des niveaux intermédiaires et macro-sociaux en analysant les institutions comme des "scripts" normatifs et cognitifs collectifs qui s'inscrivent dans la routine des organisations. Cette approche s'intéresse donc aux propriétés tant symboliques que fonctionnelles des structures formelles des organisations (Huault, 2009), développées malgré leur incohérence partielle avec leurs activités de contrôle et de coordination (Meyer & Rowan, 1977).

Le néoinstitutionnalisme analyse la façon dont les normes, croyances et règles s'institutionnalisent et forment un environnement institutionnel auquel les organisations se conforment pour acquérir de la légitimité (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1997; Scott, 2001). Les institutions façonnent les intérêts et les préférences des acteurs : *"Institutions do not just constrain options: they establish the very criteria by which people discover their preferences"* (Powell & DiMaggio, 1991, p.11). Les institutions sont composées de règles, procédures et normes formelles, ainsi que de systèmes de symboles, de schémas cognitifs et de modèles moraux produisant des "cadres de signification" qui peuvent guider l'action humaine (Hall & Taylor, 1997). Elles constituent des scripts de performance qui s'incarnent dans des séquences routinières et offrent aux acteurs des systèmes de sens pour interpréter les phénomènes sociaux (Lartigot-Hervier, 2019). Le concept de "institutional field" (champ ou environnement institutionnel) désigne *"a social arena in which individuals and organizations partake of a common meaning system and interact more frequently with one another than with actors outside of the field"* (Scott, 1994, p.206-207). Il renvoie donc à l'espace social dans lequel sont partagés un ensemble de systèmes de signification légitimes qui doivent être respectés par les participants. Les termes "champ ou environnement organisationnel" spécifient le concept précédent en mettant en évidence les règles et pressions normatives qui s'appliquent à un ensemble d'organisations obligées de s'y conformer pour maintenir leur légitimité (Scott, 2001). Les champs organisationnels remplissent un rôle de médiateurs entre les organisations et les contextes sociétaux plus larges (Hasse & Krücken, 2007).

Pour étudier la puissance coordonnatrice du besoin de conformité, DiMaggio et Powell (1983) ont développé le concept d'isomorphisme. Les auteurs mettent en évidence à quel point les organisations sont profondément modelées par celles qui les entourent, tendant à ressembler à toutes celles qui affrontent les mêmes conditions environnementales. L'analyse du comportement des organisations démontre qu'elles ne sont pas seulement en concurrence pour des ressources, mais aussi mues par la recherche de pouvoir et de légitimité. DiMaggio et Powell (1983) parlent des "trois piliers de l'isomorphisme" pour classer les différents mécanismes d'homogénéisation dans un environnement organisationnel. Le pilier régulateur (ou isomorphisme coercitif) renvoie aux pressions formelles et informelles guidant l'action à travers la coercition et la menace de sanction. Le pilier normatif oriente l'action à travers les normes d'acceptabilité, de moralité et d'éthique définies et diffusées notamment lors des processus de professionnalisation. Enfin, l'isomorphisme mimétique désigne les comportements d'imitation des organisations apparaissant comme les plus légitimes dans un champ. L'observation des pairs, collaborateurs et concurrents constitue, aux yeux des auteurs néoinstitutionnalistes, un des leviers principaux de la standardisation au sein des champs organisationnels.

L'observation de l'isomorphisme permet d'analyser les dynamiques de structuration des champs en s'éloignant du seul principe de l'optimalité économique : l'importance des discours normatifs dans la mise en forme des organisations explique l'aspect parfois irrationnel de certains processus organisationnels. En 1977, John Meyer et Brian Rowan montraient

également que les structures formelles des organisations reflètent généralement les “mythes” de leur environnement institutionnel plutôt que les exigences de leurs activités de travail. Ils désignent donc par “mythes” institutionnels les prescriptions rationalisées et impersonnelles tenues pour acquises et profondément ancrées dans les structures et fonctionnements organisationnels. Les auteurs néoinstitutionnalistes proposent ainsi des définitions socialement construites de la performance, soulignant que dans bien des cas, la poursuite de l’efficacité passe après les composantes politiques, normatives et “rituelles” de la vie organisationnelle. *“Independent of their productive efficiency, organizations which exist in highly elaborated institutional environments gain the legitimacy and resources needed to survive”* (Meyer & Rowan, 1977, p.352).

Mais les efforts des organisations pour se conformer aux règles “cérémonielles” de leur environnement institutionnel provoquent différents types de conflits et d’incohérences avec les exigences de production ainsi que les réalités variées et non standardisées des situations de travail au sein des organisations. Pour faire face à ces contradictions, les phénomènes de “découplage” sont fréquents (Weick, 1976; Meyer & Rowan, 1977; Brunsson, 2007). Ce concept signifie que les structures formelles correspondent souvent peu aux pratiques locales : les décisions sont régulièrement sous-implémentées, les règles violées et les pratiques d’inspection minimisées. Dès les textes fondateurs du néoinstitutionnalisme, ce courant de la sociologie des organisations a donc permis d’expliquer les inefficacités organisationnelles et les configurations sous-optimales. Et l’attention aux pratiques de découplage par certains des théoriciens du néoinstitutionnalisme a en plus permis de s’intéresser aux pratiques concrètes des acteurs dans un contexte institutionnel donné (même si l’attention des auteurs était plutôt largement concentrée sur les phénomènes de diffusion et de mimétisme au niveau méso durant les années 70).

Cependant, des critiques (internes et externes au courant théorique) sont émises à partir des années 1990 à l’égard de plusieurs perspectives privilégiées jusqu’alors au sein de la tradition néoinstitutionnaliste. Qualifié de “macrosociologisme”, le néoinstitutionnalisme est accusé d’accorder trop de poids à la diffusion institutionnelle et aux mécanismes d’isomorphisme, capable uniquement d’expliquer l’homogénéisation des champs. Les premiers auteurs n’apportaient en effet pas beaucoup d’outils pour comprendre la persistance d’une diversité sociale ou les processus de changement institutionnel et de création organisationnelle (Bergeron & Castel, 2016). Une critique qui leur est faite est d’analyser une “action sans acteurs”, négligeant les rapports entre acteurs, leurs luttes de pouvoir et leurs stratégies d’action (Lartigot-Hervier, 2019). Ces remarques vont participer à l’évolution progressive des préoccupations néoinstitutionnalistes, prenant de plus en plus en considération la complexité institutionnelle et les rapports entre institutions et action individuelle. Les écrits néoinstitutionnalistes des années 1990-2000 présentent un monde social moins intégré que les premiers ne le laissaient penser (Friedland & Alford, 1991; Thornton & Ocasio, 2008). La société apparaît divisée en une multitude de champs, traversés de nombreuses logiques institutionnelles en tension. Ce pluralisme institutionnel est alors de plus en plus perçu comme un facteur d’agency, c’est-à-dire qu’il apparaît comme une

ressource que les acteurs peuvent mobiliser pour impulser un changement institutionnel. La question du changement attire alors davantage l'attention des auteurs : alors qu'il était principalement envisagé sous la perspective des mécanismes d'isomorphisme et de conformité, de plus en plus d'attention est accordée au "travail institutionnel" réalisé par les acteurs pour créer, maintenir et transformer les institutions (Lawrence and Suddaby, 2006). Les champs organisationnels apparaissent comme des "arènes politiques" dans lesquelles les organisations peuvent intervenir activement et utiliser leur potentiel stratégiquement. Le néoinstitutionnalisme s'intéresse à l'"agency" des acteurs, c'est-à-dire leurs compétences pour prendre des décisions, s'engager de façon réflexive dans le champ et y "faire la différence" (Beckert, 1999, p.779, cité par Bergeron & Castel, 2016, p.43). S'opère alors un renversement de la perspective néoinstitutionnaliste traditionnelle, longtemps concentrée sur la façon dont les institutions impactent l'action. Il s'agit désormais d'analyser également la façon dont les préférences des acteurs et leurs choix expliquent les structures institutionnelles (Hasse & Krücken, 2007). La relation entre les institutions et l'action individuelle est envisagée comme une interaction réciproque, une détermination mutuelle (Lartigot-Hervier, 2019). Les auteurs étudient les capacités des "entrepreneurs institutionnels", leur position spécifique dans le champ et les arrangements institutionnels qu'ils imaginent pour atteindre leurs intérêts stratégiques et introduire du changement. Les théoriciens des organisations investiguent également l'influence réelle des institutions en analysant la façon dont les acteurs les "habitent" et les mobilisent et en examinant leurs pratiques réelles.

Le néoinstitutionnalisme se veut développer une "approche multiscalaire, [prenant] en compte le caractère fragmenté et complexe des sociétés contemporaines, [ainsi que] leur pluralisme normatif et axiologique" (Demaillay et al., 2019). Il vise aujourd'hui à la fois à comprendre la stabilité et le changement des environnements institutionnels, en envisageant le monde social au carrefour de trois types d'acteurs interagissant : les individus, les organisations et les états-nations. En plus d'étudier les processus organisationnels, le courant néoinstitutionnaliste a également développé une perspective analytique majeure sur la globalisation et les changements culturels mondiaux. Ces études sont englobées sous le nom de "*World society theory*", étendant les présuppositions institutionnelles "*regarding embeddedness and diffusion*" (Drori, 2008, p.449) au niveau mondial.

World society theory

La *World society theory* a développé un programme de recherche empirique et théorique majeur étudiant la façon dont les institutions et la culture globales mettent en forme la structure et le comportement des états-nations, des organisations et des individus autour du monde. L'impulsion initiale de cette tradition de recherche provient de la recherche comparative sur l'éducation et la gouvernance dans les années 1970. Les similarités entre les systèmes scolaires des pays africains et ceux des sociétés occidentales mènent les auteurs à s'interroger sur le développement des mécanismes isomorphiques à l'échelle mondiale (Schofer, Hironaka, Frank & Longhofer, 2012). Une équipe de chercheurs de l'Université de

Stanford, notamment composée de John W. Meyer, s'empare de ces sujets d'étude comparative au cours des années 1970-80. Ils se donnent comme objectif de dépasser l'impasse dans laquelle se trouve la sociologie comparative de l'époque, coincée entre les théories de la modernisation (fonctionnalisme américain) et les perspectives réalistes analysant l'expansion du capitalisme et la division globale du travail, de la production et de la consommation. La *World society theory* ajoute à ces discours de nature "instrumentale" des dimensions institutionnalistes et culturelles, mettant en évidence l'émergence du "global" comme un niveau supplémentaire aux niveaux internationaux et transnationaux (Drori, 2008). Elle fonde une tradition phénoménologique au sein de la pensée institutionnelle.

La *World society theory* envisage le monde comme l'environnement dans lequel s'intègrent les états-nations, les entreprises multinationales et les autres organisations. Ce niveau supranational est le cœur de la diffusion d'idées, de normes et de pratiques à l'ensemble des acteurs. Le point de départ de la perspective néoinstitutionnaliste est basé sur la double mise en évidence de la culture et de la rationalisation. Pour les auteurs, *"culture involves far more than general values and knowledge that influence tastes and decisions; it defines the ontological value of actors and action"* (Meyer et al., 1987, p.22). Par ailleurs, la rationalisation repose sur les règles impersonnelles et standardisées qui structurent la vie quotidienne et l'organisation sociale. La *World society theory* renverse le discours réaliste sur la rationalité qui envisage les acteurs uniquement à travers leurs calculs rationnels pour la considérer plutôt *"as scripts of purposive and instrumentalized intention that carry symbolic, ritualized, and ceremonial importance"* (Drori, 2008, p.452).

1.2. Théorie des systèmes

La théorie des systèmes, telle qu'elle fut développée par Luhmann à partir des années 1970, s'inscrit dans une longue histoire traversant différents courants philosophiques et sociologiques. Elle s'inspire en effet de nombreuses approches théoriques telles que la théorie générale des systèmes de Ludwig Von Bertalanffy, la théorie du système d'action de Parsons, l'évolutionnisme de Spencer, l'héritage fonctionnaliste de Durkheim, Merton et Radcliffe-Brown, l'idéalisme allemand de Fichte et Hegel, la phénoménologie de Husserl et le perspectivisme de Nietzsche (Boisvert, 2006). Niklas Luhmann fut un auteur particulièrement prolifique. En effet, il ne s'est pas contenté de travailler sur une théorisation globale du monde social et de la manière dont il est fonctionnellement différencié en systèmes sociaux. Il a également produit de nombreux articles et ouvrages sur des sujets aussi larges que le droit, la politique, les médias, l'amour, l'art, la religion, les organisations, etc. Plusieurs idées et concepts généraux traversent néanmoins ces différents thèmes de recherche, comme les questions de la complexité et de la contingence. En effet, Luhmann est un représentant important du paradigme de la complexité dans les sciences sociales, remettant en question la vision dominante au XIX^{ème} siècle d'un monde prévisible, linéaire, ordonné et harmonieux. Il développe sa théorie sociologique plutôt sur les principes d'imprévisibilité, de chaos et de non-linéarité, portant une attention importante à la "contingence irrépressible de la vie

sociale” (Martuccelli, 1999, p.144). Chaque opération d’un système, chaque communication pourrait toujours se dérouler autrement.

La perte de prévisibilité et de calculabilité est également accentuée par le processus de différenciation sociale, phénomène au cœur de l’œuvre de Luhmann. Selon l’auteur, la société ne présente plus une unité cohérente : aucune instance suprasystémique ne peut donner une orientation générale aux processus sociaux. En effet, elle est désormais a-centrique, ou polycentrique, divisée en différents systèmes sociaux fonctionnels. Cette fragmentation en systèmes fonctionnels constitue également une idée forte qui traverse toute l’œuvre de Luhmann. Ce dernier considère que tout système se définit par la manière dont il produit et maintient une différence avec son environnement (Luhmann, 1995). Chaque système établit des frontières entre ce qu’il est et ce qu’il n’est pas à travers un processus de réduction de la complexité de son environnement. En effet, il sélectionne certains éléments, les structure et les codifie de façon spécifique, opposant donc son ordre interne au chaos de cet environnement. Luhmann affirme qu’une fermeture par des frontières internes et externes est une condition indispensable pour maintenir la stabilité du système :

We can conceive of differentiation as the process of reproducing systems within systems, boundaries within boundaries and, for observing systems, frames within frames, and distinctions within the distinguished. (...) Protected only by boundaries, and only inside its boundaries, can a system grow in complexity; for only within its boundaries, can a system operate, build up, change, or forget structures. (Luhmann, 1997, p.71).

La théorie luhmanienne considère que les systèmes sont opérationnellement clos. Ce sont des systèmes “autopoïétiques”, c’est-à-dire qu’ils assurent eux-mêmes la reproduction de leurs éléments en produisant leur propre organisation interne. Ce n’est qu’à partir de ses opérations propres qu’un système détermine ce qui pertinent pour lui et ce qui lui est indifférent. À cette autonomie opérationnelle s’ajoute une dimension d’autoréférentialité : les opérations d’un système ne sont que les résultats des opérations précédentes. Cette autoréférence s’accompagne néanmoins d’une référence à l’environnement avec lequel le système entre en contact par le biais de ses frontières. La clôture opérationnelle des systèmes est en effet compensée par une ouverture cognitive à leur environnement, qu’ils observent et dont ils tiennent compte pour se reproduire. Leur degré de complexité dépend d’ailleurs des relations qu’ils entretiennent avec leur environnement : les systèmes sont d’autant plus complexes s’ils présentent un nombre important de relations et d’ouvertures (Martuccelli, 1999). Pour traiter de la question de la relation entre les systèmes ou entre les systèmes et leur environnement, Luhmann propose les concepts de couplage structurel et d’interpénétration⁷. Les systèmes se couplent ponctuellement et sélectivement à leur environnement afin de stimuler leur autopoïésis. Ces relations ne remettent pas en question leur autonomie, mais ouvrent la possibilité que les systèmes fassent face à des perturbations, des irritations potentiellement porteuses d’évolution interne. Le concept d’interpénétration

⁷ Néanmoins, le concept d’interpénétration a été construit puis abandonné par Luhmann, considérant que la notion de couplage suffisait.

fait quant à lui “référence à la manière dont un système met sa propre complexité au service d’un autre système, ou bien la manière dont un système autopoïétique présuppose les réalisations complexes de l’autopoïesis d’un système et peut ainsi les traiter comme une partie de son propre système” (Martuccelli, 1999 : 154). Il mobilise notamment la notion d’interpénétration pour qualifier les liens qui existent entre les systèmes psychiques et les systèmes sociaux (Baraldi & Corsi, 2017).

En effet, Luhmann distingue trois types de systèmes autoréférentiels : les systèmes vivants, les systèmes psychiques et les systèmes sociaux. Les premiers reproduisent de la vie, les seconds de la conscience, et les troisièmes des communications. La sociologie luhmanienne ne s’intéresse réellement qu’aux systèmes sociaux, les distinguant nettement des systèmes psychiques, qui font partie de leur environnement. Fermés sur leurs propres opérations, ces deux types de systèmes ne sont pas donc accessibles les uns aux autres. Néanmoins, il y a interpénétration des systèmes psychiques et sociaux lorsqu’un système psychique se constitue sur la base de l’information véhiculée par les systèmes sociaux (Rabault, 2001). Luhmann (1997) affirme que la conscience des individus est structurellement couplée à l’autopoïesis du système sociétal. Sa vision de l’individu diffère par ailleurs de celle de nombreux sociologues : d’après son raisonnement, l’individu n’est pas une unité sociologique atomique mais plutôt un élément contingent prenant part à tel ou tel système social selon la nature de la communication en cours. La conception luhmanienne est donc plutôt celle d’un “dividu” observé et conceptualisé de façon différente en fonction des sous-systèmes sociaux : il est envisagé comme un citoyen dans le système politique, comme un élève dans le système scolaire, comme un consommateur dans le système économique, etc. (Luhmann, 1995). La théorie des systèmes n’est pas une épistémologie actionnaliste : elle ne s’intéresse pas aux actions des individus, mais mobilise plutôt comme concept de base la notion de “communication”.

Luhmann a en effet produit une théorie de la communication, au sein de laquelle il conçoit la communication comme l’interpénétration de systèmes psychiques et/ou sociaux, réalisée « lorsqu’un individu (un système psychique), inscrit dans un horizon de significations (l’environnement qu’est pour un système psychique un ou des systèmes sociaux quelconques), fait une sélection d’informations ou de significations qu’il exprime à alter par le langage » (Boisvert, 2006, p.67). Toute communication est l’unité de trois sélections : la sélection d’une information par l’émetteur (ego), la sélection d’une expression par ce dernier et la sélection par le récepteur (alter) de l’acceptation ou du rejet de l’information. Mais selon le théoricien allemand, le social échappe aux individus : le sens de ce qui se communique n’est pas déterminé par ego, ni strictement par alter, mais il se constitue dans et par la communication. Les possibilités de chacun des individus dans la communication apparaissent radicalement contingentes : chaque acteur peut répondre positivement ou négativement sans qu’un autre puisse le prédire. Reprenant le concept de Talcott Parsons, Luhmann affirme la “double contingence” à la base de toute communication. S’il soutient que les consciences sont couplées à la société via les communications, il avance également que cela “*presupposes the reciprocal inaccessibility of consciousness for communication and of communication for*

consciousness” (Luhmann, 1997, p.73). En effet, il part du principe que lors de toute interaction, les consciences respectives de deux individus sont opaques, inobservables l’une par l’autre, comparables à des “boîtes noires” (Vanderstraeten, 2002). Pourtant, c’est justement cette fermeture des consciences qui rend la communication possible et nécessaire, les individus n’ayant pas d’autre choix que de communiquer pour réduire l’improbabilité théorique de leur interaction.

Les communications constituent donc les éléments constitutifs des systèmes sociaux. Ces derniers les réduisent en complexité et les envisagent comme des actions sociales significatives à travers des processus d’auto-observation et d’observation de leur environnement (Boisvert, 2006). Luhmann liste trois différents niveaux de systèmes sociaux : les systèmes interactionnels, les systèmes organisationnels et le système sociétal. Ces trois types de systèmes se situent à des niveaux différents d’abstraction et de complexité. Les systèmes interactionnels sont les moins complexes, mais aussi les plus nombreux et éphémères, apparaissant au gré de nos communications quotidiennes. Celles-ci sont stimulées par le constat de double contingence qui encourage les systèmes psychiques à entrer en interaction. Les systèmes organisationnels sont les systèmes sociaux qui se reproduisent sur base de décisions, leur permettant ainsi de réduire la contingence et l’incertitude de leur environnement et d’assurer leur reproduction autopoïétique (Seidl, 2004). Enfin, le système sociétal intègre l’ensemble contingent des communications, englobant donc les autres types de systèmes sociaux (interactions et organisations). Toute communication ne peut émerger qu’au sein de la société et participe donc à son développement (Seidl, 2004, p.13). Le système sociétal est ce qui rend possible la différenciation systémique; en effet, il accueille différents sous-systèmes fonctionnels orientés par leur propre perspective qui constitue leur différence par rapport à leur environnement (systèmes politique, économique, artistique, scientifique, légal, religieux, etc.). Comparable à un ensemble de poupées russes, la conception luhmanienne des systèmes prévoit qu’ils présentent également un environnement interne au sein duquel se différencient des sous-systèmes autonomes.

Tout système social, qu’il soit interactionnel, organisationnel ou sociétal, présente un outil de démarcation par rapport à son environnement sous la forme d’un code binaire. Ce code propose une version positive et une version négative qui permet au système de traiter les informations et décider quelles communications sont pertinentes ou au contraire ne sont qu’un “bruit de fond” appartenant à son environnement. Par exemple, un système interactionnel se construit autour du code rendu possible par le langage qui consiste à accepter ou rejeter l’information exprimée par ego. Chaque système fonctionnel présente son propre code qui leur permet de réduire la complexité de leur environnement, de se différencier et de s’autoreproduire (Boisvert, 2006). Le système scientifique se structure autour du code vrai/faux; le système juridique est orienté par le code légal/illégal, le système économique par le code avoir/ne pas avoir, le système politique par le code pouvoir supérieur/pouvoir inférieur, etc. En outre, le langage est remplacé dans plusieurs systèmes fonctionnels par ce que Luhmann appelle des “médiums de communications symboliquement

généralisés”. Ces médiums sont par exemple l’argent, le pouvoir, la vérité ou encore l’amour. « Ils préstructurent la communication pour la rendre possible, ils limitent les marges de sélection d'autrui, et régularisent par là la contingence des situations. » (Martuccelli, 1999, p.164). Les systèmes orientent ainsi leurs communications selon leur propre code, à travers le médium généralisé qui leur est spécifique⁸.

Il y aurait bien sûr beaucoup à dire pour présenter la théorie des systèmes, ses nombreuses ramifications et ses multiples objets d’étude. Nous nous sommes ici limités aux idées fondamentales, considérant qu’il n’est pas nécessaire de les approfondir davantage pour interpréter à travers une perspective luhmanienne les changements qui touchent le monde éducatif. Les évolutions de la société sont d’ailleurs l’objet de la seconde section de ce chapitre; les situer dans les deux courants théoriques mobilisés nous permettra ensuite de pouvoir expliquer de façon sociologiquement nuancée les évolutions des systèmes scolaire et éducatif.

II. La modernité tardive et ses évolutions sociétales sous le prisme sociologique

Après avoir introduit les deux courants théoriques principalement mobilisés dans l’interprétation de nos résultats de recherche, nous souhaitons dans ce second point mettre en évidence la façon dont ils envisagent les différentes grandes évolutions sociétales qui ont bouleversé nos cadres sociaux lors de l’entrée dans la modernité et leurs prolongements dans la modernité tardive. S’ils n’établissent pas de distinction nette entre première et seconde modernité - autrement appelée modernité « réflexive » (Beck, 1992), « avancée » ou « tardive » (Giddens, 1990) - les auteurs néoinstitutionnalistes et systémiques analysent quand même les approfondissements récents et spécificités des processus entamés au début de la modernité (culture néolibérale, déclin des institutions, montée des risques, etc.). Notre propos se concentrera sur leurs analyses des mutations sociétales des cinquante dernières années en mobilisant l’expression de « modernité tardive ».

Néoinstitutionnalisme et théorie des systèmes sont deux approches sociologiques proposant à la fois une analyse macro et une analyse méso de la société. En effet, les deux approches s’engagent à la fois dans la conceptualisation générale des sociétés modernes et dans l’examen des processus organisationnels. Toutes les deux analysent les processus de globalisation, de rationalisation et d’expansion des différents systèmes/secteurs qui composent nos sociétés. Elles se différencient des analyses d’inspiration réaliste et/ou marxiste qui envisagent le monde comme un champ de luttes et de domination pour davantage prendre en considération les processus qui échappent à la rationalité des acteurs. Néanmoins, néoinstitutionnalisme et théorie des systèmes se distinguent sur plusieurs points qu’il s’agit de garder à l’esprit pour la suite du travail d’analyse, afin d’éviter de tomber dans le piège des conflits théoriques. En effet, alors que le néoinstitutionnalisme tend à mettre en

⁸ Mais tous les systèmes ne disposent pas d’un tel médium. Par exemple, le système éducatif n’en a pas. Il se caractérise, à l’inverse, par son déficit technologique : il ne dispose pas d’une technologie lui permettant d’atteindre son but (Cf. Chapitre 2 ; III.1. Le système éducatif: analyses et concepts, p.48)

évidence les processus de diffusion du même à travers le monde et les champs institutionnels, la théorie des systèmes étudie davantage les mécanismes de différenciation et la complexité interne aux systèmes. Si les deux courants reconnaissent l'importance prise par la notion d'“actorhood” pour décrire le monde, la théorie des systèmes considère les individus comme extérieurs aux systèmes sociaux et ne les envisage donc pas comme des acteurs à proprement parler. Il s'agit dans ce point de réaliser une rapide revue de la littérature néoinstitutionnaliste et systémique par rapport à ce que les auteurs des deux courants envisagent comme étant les caractéristiques de la modernité tardive.

II.1. La World Society Theory : rationalisation, expansion de l'acteur et de l'organisation

La *World society theory* conçoit la globalisation comme un double processus, institué à la fois par l'institutionnalisation globale de la *world society* et par la diffusion de modèles sociétaux à toutes les unités sociales intégrées dans cet environnement global (Drori et al., 2003; Drori, Meyer and Hwang, 2006). Ce phénomène prend corps notamment dans la circulation de thématiques importantes à l'échelle transnationale, comme la protection de l'environnement, la santé ou les droits humains. Mais la contribution particulière de la *World society theory* est de mettre en évidence la consolidation d'un système global, supranational, qui s'étend au-delà de la sphère internationale. Ces auteurs soulignent donc que la globalisation dépasse la question de la croissance des interdépendances et des transactions économiques et politiques; elle renvoie également à un processus culturel se réalisant dans la diffusion d'un ensemble de modèles, de scripts et de prescriptions qui deviennent des références pour les états, les organisations et les groupes sociaux autour du monde. Le changement social global est également perçu comme prescrit par cette *world society*, qui influence les groupes locaux à travers les normes de rationalisation et d'*agency*. Les conditions et besoins des acteurs sont construits socialement d'après les modèles légitimes au sein de la “communauté mondiale”. Les auteurs néoinstitutionnalistes soulignent que même si le changement ne se déroule jamais sans tensions ni conflits, la globalisation mène à une convergence et un isomorphisme sans précédent (Meyer, Boli-Bennet & Chase-Dunn, 1975, cité par Drori, 2008, p.466). En mobilisant plusieurs théoriciens de la *World society theory* (Meyer, Drori, Boli, Thomas, Bromley et leurs collègues), il s'agit ici de retracer succinctement le contenu des prescriptions globales (la *World Culture*) ainsi que la manière dont elles se structurent et s'instituent (la *World Polity*).

World Culture : rationalisation et montée de l'acteur

La “*world culture*” est définie par Boli et Thomas (1997, p.173) comme un ensemble de “*definitions, principles, and purposes [that] are cognitively constructed in similar ways throughout the world*”. Le concept de *world culture* fait référence à une série de discours et d'idées, telles que les visions occidentales de l'individualisme, du progrès et de la justice, “sacralisées” dans des institutions internationales et propagées à l'échelle globale à la suite de la Seconde Guerre Mondiale (Meyer et al., 1997). Dans son article “*Institutionalism and Globalization Studies*”, Gili S. Drori (2008) souligne que l'ensemble des modèles et

problématiques diffusées mondialement s'inscrivent dans deux logiques principales : celle de la rationalisation et celle de l'"actorhood" (le fait de devenir acteur, agent). (1) La rationalisation du monde entraîne une systématisation et une standardisation de la vie sociale, menant à la multiplication des pratiques de coordination, de supervision, de planning, d'analyse, de professionnalisation et de reddition de compte (Meyer & Bromley, 2013). Ce phénomène de rationalisation prend sa source dans la montée en puissance de la science au XXème siècle. La légitimité de la science pour traiter toutes les questions possibles a cru remarquablement, soumettant tous les domaines de la vie sociale à l'autorité et l'inspection scientifiques (Meyer, 2010). Meyer souligne l'aspect quasi-religieux de cette croyance dans les principes universels de la science : *"The underlying assumptions that nature (including social nature) is consistent everywhere, rationally comprehensible, and ultimately not in internal conflict reflect secularized versions of older religious ideas"* (2010, p.8). Il souligne également que la science est devenue une base pour l'"agentic actorhood".

(2) La montée de la logique de l'acteur constitue d'ailleurs le deuxième fondement des principes culturels au cœur de la *"world culture"*. Selon Meyer (2010), dans un contexte de diffusion d'une culture universaliste et rationalisée, l'absence d'une autorité supérieure capable d'organiser les interdépendances pousse les individus et les groupes à devenir responsables de leur destin et à développer leurs activités. Alors que la sacralité de l'état-nation tend à être délégitimée, l'individu est de plus en plus envisagé comme l'acteur primordial de l'ordre social. Le déroulement de sa vie et les relations qu'il établit sont désormais construits sur ses choix individuels. Les droits humains prennent à la fin du XXème siècle une importance considérable dans les discours globaux, provoquant une explosion des traités nationaux et internationaux (Elliott & Boli, 2008, cité par Meyer, 2010). Meyer ajoute que de nombreuses nouvelles structures ou organisations se créent non plus pour poursuivre leurs propres intérêts mais pour agir dans l'intérêt universel, poursuivant des objectifs transcendants tels que la défense des droits humains (ONG, mouvements sociaux, etc.). Et tandis que ces droits pénètrent profondément dans les structures sociales s'institutionnalisent progressivement une nouvelle vision du rôle de l'individu : les attentes culturelles en font un acteur à part entière, protagoniste du monde social qu'il fait varier à travers ses choix et ses actions. Les normes institutionnelles dominantes reconnaissent à l'individu des pouvoirs et des compétences importantes, faisant progresser le modèle de l'"agentic actorhood" (Meyer, 2010). Plusieurs auteurs (Dumont, 1986 ; Elliott, 2007 ; Frank, Meyer & Miyahara, 1995; Frank & Meyer, 2002; Meyer, 1986 ; Meyer, Boli & Thomas, 1987 ; cités par Mathias, 2013) parlent même de principes "religieux", notant la sacralisation et l'"empouvoirement" important de l'acteur individuel en tant qu'agent de principes universels. Dans la suite de ce point, nous verrons que la reconnaissance de l'agentivité des acteurs ne concerne pas que les individus, mais également les organisations.

World Polity : expansion de l'organisation formelle, découplage et gouvernance décentralisée

Dans son même article de 2008, Gili S. Drori affirme que l'expansion de l'acteur et de son agentivité reflète la nature particulière de la *"World Polity"* :

The decentralized or stateless nature of the modern world polity reflects and supports this sense of agency: the empowerment of individuals, associations, and firms is enabled by the sense of openness in the political realm, in the unbounded market, and in the urgency of social problems (Drori, 2008, p.461).

Pour aborder les particularités de cette politique mondiale, l'auteure met en évidence quatre grandes caractéristiques : expansive, hétérogène et dynamique, la *world polity* est également fortement décentralisée et faiblement couplée.

(1) Drori met d'abord en évidence l'expansion rapide, en nombre et en surface de la *world polity*. Ce phénomène s'incarne en premier lieu dans l'expansion importante de l'organisation formelle à tous les niveaux de la structuration sociale. En 1977, John Meyer montrait déjà la multiplication des organisations formelles de plus en plus élaborées en conséquence de la diffusion rapide et étendue de règles institutionnelles rationalisées dans la société moderne. Plus de trois décennies plus tard, Meyer a poursuivi sa réflexion quant à l'extension de l'organisation formelle, affirmant que celle-ci est provoquée par une rationalisation culturelle globale. Avec Patricia Bromley (2013), il démontre que l'explosion de la science, de l'éducation ainsi que l'importante croissance des discours soutenant l'individu et ses droits humains sont des facteurs qui accélèrent l'expansion de l'organisation formelle dans les différents champs sociaux. (2) Drori (2008) ajoute que la diffusion de la *world polity* suscite l'émergence d'une grande hétérogénéité d'acteurs et d'organisations. Elle mentionne les états-nations, les organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales, les entreprises privées, les experts, les groupes professionnels et les mouvements de la société civile. Ces organisations sont actives dans une grande variété de secteurs d'action, depuis l'économie, la santé, les sciences, les droits de l'homme, la religion, l'environnement et l'éducation. Bromley, Schofer et Longhofer (2018) illustrent ce phénomène d'expansion avec l'exemple du secteur des organisations de la société civile porteuses d'une intention éducative. Ils montrent que les modèles culturels mondiaux, institutionnalisés et transmis via les ONG internationales, l'état moderne et l'expansion éducative, contribuent à l'expansion de ce secteur associatif au sein de chaque nation : *"Education and organization are institutional structure that stem from a common globalized liberal cultural frame. Over time these structures evolve in similar ways, spurred by cultural assumptions"* (Bromley & al., 2018, p.536).

(3) Selon Drori (2008), la troisième caractéristique de la *world polity* est d'être dynamique et changeante, tant par rapport à ses objectifs qu'aux contenus qu'elle met à l'avant-scène. L'auteure met en évidence les nombreuses évolutions de thématiques ayant attiré l'attention des *"global fields"* : l'apparition du problème de l'environnement et de l'écologie ainsi que des discussions autour du contrôle des populations à la fin du XXème siècle, le changement de conception concernant les problématiques de santé, etc. Les organisations internationales jouent un rôle important en tant que porteurs et diffuseurs des modèles et institutions globales (Drori, 2008, p.466), influençant le comportement des états-nations. (4) Enfin, la *world polity* est organisée de façon plutôt lâche (*"loose"*) et décentralisée. Il s'agit d'une forme de gouvernance diffuse, sans état, s'incarnant dans des mécanismes de conformité *"mous"*

(*'soft law'*). Comme à l'échelle méso, le découplage est également omniprésent à l'échelle globale: *"Ceremonial commitment to the globally institutionalized models, structuration based on symbolic gesturing, and gratuitous compliance with universalized standards result in loosely connected structures, action, and formal discourses."* (Drori, 2008, p.466). Meyer (2010) affirme que même les modèles culturels de l'*"actorhood"* et des droits de l'homme sont élaborés en dehors des considérations réalistes, ne s'incarnant que difficilement dans les pratiques réelles locales.

II.2. L'expansion des systèmes fonctionnels dans un contexte d'indétermination et de complexité croissantes

La différenciation fonctionnelle

Comme nous l'avons déjà abordé dans la première section de ce chapitre, Niklas Luhmann prête une attention considérable dans son travail à l'évolution des formes de différenciation sociale au cours des siècles en Occident. *"Throughout the tradition and in modern times as well, the concept of society proclaims a specific combination of difference and identity, of differentiation and reconstructed unity, or, in traditional language, of the parts and the whole"* (Luhmann, 1997, p.68). La différenciation renvoie à la façon dont un système ordonne la relation des systèmes partiels entre eux. Sa forme régule l'observation que l'on peut faire de l'unité d'une société, tout en déterminant les limites de chacun des systèmes. L'auteur théorise une succession de trois types de différenciation du système sociétal : la segmentation, la stratification et la différenciation fonctionnelle. La première correspond au type de différenciation dominant dans les sociétés archaïques et holistiques, au sein desquelles les sous-systèmes sont égaux, non hiérarchisés et parallèles les uns par rapport aux autres. Leur formation est axée sur la descendance et l'appartenance à des segments (clans, tribus, groupes) fondés sur la distinction eux/nous. Les systèmes interactionnels et organisationnels sont confondus avec le système sociétal, ce dernier étant l'unique organisation dans laquelle se déroulaient toutes les interactions. Les sociétés archaïques étaient structurées par le mythe, qui s'étendait à l'ensemble de la société et soumettait les individus à des normes d'actions précises (Boisvert, 2006). Le processus de différenciation des systèmes organisationnel et sociétal par rapport au niveau des interactions a été initié avec l'apparition de l'écriture et des premières techniques d'impression. Face à ces évolutions et l'augmentation de la taille de la société, celle-ci a doucement glissé vers une forme de différenciation sociétale stratifiée. La stratification est caractérisée par la constitution des sous-systèmes sociaux inégaux, hiérarchisés et entre lesquels les possibilités de circulation de la communication ne sont que faibles. La reproduction de ces sous-systèmes est orientée vers la reproduction d'une instance supra-systémique, telle que la royauté ou la tradition.

Luhmann situe le progressif passage à la différenciation fonctionnelle à partir de la fin du Moyen-Âge dans la société moderne européenne, avec une stabilisation à la fin du XVIIIème siècle. Trois "mouvements" simultanés vont nourrir cette évolution (Bluhdorn, 2000), à commencer par une complexification croissante de la société et l'augmentation de l'intensité

de ses communications. Cette complexification provoque une division du monde social en différents sous-systèmes fonctionnels, construits de façon autonome autour d'un point de vue spécifique sur l'environnement social. Enfin, le développement des sous-systèmes et leur complexification va susciter leur autonomisation par rapport aux systèmes psychiques, qui ne peuvent plus agir en tenant compte de la totalité du système sociétal. Les communications ont lieu dans « un environnement contingent et insaisissable en totalité (...) cet environnement comprend des organisations autonomes par rapport aux interactions et par rapport aux autres systèmes sociaux, des organisations autoréférentielles avec leur propre perspective, inscrites au sein des principaux systèmes fonctionnels de la société, ceux-ci leur offrant des perspectives plus larges mais toujours particulières sur la société et sur leur environnement » (Boisvert, 2006, p.64). La modernité achève donc la distinction entre systèmes interactionnels, organisationnels et sociétaux et ne permet plus aux actions sociales d'être orientées par une organisation unique et cohérente qui déterminerait la fonction de chacune de ses parties. Elle se caractérise par une multiplication de rationalités fonctionnelles exclusives qui structurent l'ordre social de chaque sous-système (politique, économique, légal, etc.). Le système sociétal ne peut donner une primauté absolue à l'une d'entre elles : *"Instead of identifying ultimate instances of domination, Luhmann indicates the lack of a clear dominant order as modernity's ultimate characteristic, moving thus from societal hierarchy to a heterarchy of emancipating logics"* (Vanden Broeck, 2020a, p.19). Luhmann parle d'une "sécularisation du principe d'unité" (Luhmann, 1997, p.68), constatant l'improbabilité croissante d'une intégration au niveau sociétal. Contrairement au fonctionnalisme classique, la société est considérée dans la théorie des systèmes comme le simple ensemble contingent de toutes les communications (Boisvert, 2006). L'ordre social dépend donc de l'auto-organisation des systèmes fonctionnels et non plus d'une prétendue essence ou nature originelle et englobante (Luhmann, 1997; Vanden Broeck, 2020a). La question de l'intégration trouve donc sa réponse dans la multitude des couplages possibles entre systèmes autodéterminés (Martuccelli, 1999).

Dans la différenciation fonctionnelle, les systèmes sont égaux mais orientés vers une fonction qui "devient le schématisme médiatisant ses communications (ses actions sociales) et ses expériences (l'observation et la description de l'environnement, l'auto-observation et l'autodescription)" (Boisvert, 2006). Ces systèmes ne sont plus hiérarchisés entre eux comme dans la différenciation stratifiée et n'ont pas comme fonction de permettre le maintien d'une instance suprasystémique dont ils ne seraient qu'une partie déterminée. Leur fonction tient plutôt dans la différence autoréférentielle qui module leur rapport à leur environnement contingent. Les communications de chacun des sous-systèmes fonctionnels ne sont accessibles qu'aux systèmes psychiques remplissant les conditions de *membership*. En effet, Luhmann souligne qu'en évoluant vers une société fonctionnellement différenciée, ce n'est plus la relation d'exploitation et de domination propre à la société stratifiée qui prévaut, mais plutôt le problème de l'inclusion et de l'exclusion. À travers les systèmes fonctionnels, la société moderne inclut de façon temporaire et partielle les individus qui en sont pas défaut exclus (en tant qu'élèves dans le système scolaire, en tant que corps dans le système de santé, en tant que consommateurs dans le système économique, etc.). Mais ces inclusions partielles

peuvent être refusées. Ces rejets ont lieu le plus souvent au niveau des organisations : telle école refuse tel élève, telle administration refuse de donner des papiers, tel propriétaire refuse tel locataire, chaque entreprise n'accepte qu'un nombre très limité de membres, etc.

Un rapport au temps évolutif

Si la différenciation fonctionnelle exclut la possibilité de définir la société via ses frontières territoriales (Luhmann, 1982a), elle fait également évoluer le rapport au temps dominant dans la modernité. Travaillant à partir des œuvres de Koselleck et de Luhmann, Pieter Vanden Broeck et Eric Mangez mettent en évidence que la façon dont le passé, le présent et le futur sont abordés a changé au cours des siècles (Mangez & Vanden Broeck, 2020; Vanden Broeck, 2020a). En prémodernité, la vie est considérée comme en danger permanent (épidémie, famine, accidents, maladie, catastrophes climatiques, etc.). Le futur semble potentiellement pourvoyeur des mêmes dangers que le passé, duquel l'on peut apprendre des leçons pour anticiper les choses à venir. L'ordre social est attribué à des forces extérieures non humaines. À la fin du Moyen Âge, la description du futur est également marquée par la peur de la fin du monde, de la damnation et l'espoir du Salut (Koselleck, 2004). La vie est subordonnée au "temps atemporel" de l'au-delà; tout événement renvoie à une origine intemporelle qui le précède et qui a déjà tracé le passé et le futur depuis sa création : *"Premodern time hence always carried the past in its present: as an invariable origin or nature, as a self-evident and undisputed presence against which the present was continuously measured"* (Luhmann, 2013, p.189-190). *The past was not history, but (present in) the present and so the future as well remained bound to the past"* (Vanden Broeck, 2020a, p.22). Par ailleurs, la société prémoderne attribue à l'éternité divine une certitude omnisciente, absorbant donc toutes les incertitudes et les indéterminations.

À partir de la fin du XVIIIème siècle, la société entre progressivement dans la période des temps modernes, libérant l'ordre social de ses points de référence déifiés. Mangez et Vanden Broeck (2020) ajoutent que le temps n'est alors plus déterminé par une instance supérieure; il redescend au contraire dans les mains de l'être humain. Le futur n'est donc plus considéré comme la répétition incessante du passé, mais est envisagé comme potentiellement différent, dépendant des décisions prises dans le présent. Le cours des événements n'étant plus fixé à l'avance, l'entrée dans la modernité s'accompagne d'une ouverture à la contingence et d'une tendance à l'augmentation de la complexité. On assiste à une "temporalisation" de la société, brisant la linéarité préexistante entre passé, présent et futur (Mangez & Vanden Broeck, 2020). D'abord, cette évolution prend la forme d'une confiance dans le futur, d'une foi dans la possibilité pour l'état-nation de représenter l'unité de la société. La représentation dominante est celle d'une société capable de s'auto-gouverner à travers la division du travail et la constitution de couplages structurels entre les systèmes fonctionnels. Mais Luhmann montre que progressivement, l'état-nation va perdre le pouvoir d'intégrer la société moderne, participant plutôt au développement et à l'intensification de la différenciation fonctionnelle. La société moderne se constitue autour de multiples ordres sociaux parallèles, évoluant simultanément et réagissant aux changements à travers leur

propre logique. La différenciation fonctionnelle accroît la complexité de chacun des systèmes et de leur environnement, rendant leur avenir incertain.

Luhmann montre que les systèmes autopoïétiques ont besoin d'une fonction mémorielle, pour faire du présent le résultat du passé, et d'une fonction "oscillatrice", pour réaliser les sélections nécessaires aux communications qui ont lieu en leur sein. La combinaison de ces deux fonctions nécessite pour les systèmes de "construire le temps": *"To be able to separate memory and oscillation, the systems construct time, that is, a difference of past and future states, by which the past becomes the realm of memory and the future the realm of oscillation"* (Luhmann, 1997, p.71). Les communications qui ont lieu dans chaque système s'inscrivent donc dans un horizon de sens ("*meaning*") présentant une dimension temporelle. Les systèmes réduisent les communications en actions, les identifiant comme des événements dans le temps. Ces événements possèdent un horizon de significations passé, constitué d'éléments mobilisables pour déterminer le présent, et un horizon de significations futur, dont les prévisions motivent les actions présentes. Cette "modalité temporelle réflexive" désigne cette capacité des systèmes à sélectionner des sélections passées ou futures pour orienter une sélection dans le présent. C'est donc dans le présent que leur passé et leur avenir se constituent. "Chaque système social possède sa propre temporalité, il expérimente son environnement et agit à son propre rythme" (Boisvert, 2006 : 76).

Luhmann s'oppose par ailleurs aux théories déterministes de l'histoire, envisageant plutôt un futur ouvert comprenant une multitude de possibilités contingentes et non une nécessité unique prédéterminée historiquement. C'est ainsi qu'il faut interpréter la notion d'oscillation : résultant des décisions prises dans le présent, l'avenir n'est pas écrit à l'avance et peut donc osciller entre différentes possibilités selon ce qui est accompli dans le présent. L'évolution sociétale n'est pas à comprendre comme un processus téléologique. Ce qui advient effectivement (« *future present* ») est toujours différent de ce que le système poursuit (« *present future* ») (Luhmann, 1993 ; cité par Vanden Broeck, 2020a). D'après les auteurs luhmaniens, il existe une différence importante entre ce qui est planifié sous forme de réforme et l'évolution. Le futur sera nécessairement différent de ce que les décisions présentes supposent : les réformes échouent généralement à produire les effets escomptés (Corsi, 2000). Ne pouvant être planifiée, l'évolution est la résultante contingente de l'évolution de chaque système social (Boisvert, 2006). Celle-ci est rendue possible par la différence entre l'environnement et le système. Puisque les systèmes ne peuvent observer et maîtriser la totalité de leur environnement, il existe un désaccord entre leur évolution et celle de leur environnement. Les transformations qui en découlent ont tendance à se multiplier, car tout changement dans un système provoque des changements dans l'environnement d'autres systèmes. L'évolution sociétale est donc le résultat de ces mouvements simultanés et non coordonnés (Martuccelli, 1999).

Faire face à l'incertitude et à la contingence

En brisant la continuité linéaire entre le passé, le présent et le futur, la progression vers la modernité tardive a introduit une certaine urgence à se préparer au futur et à prendre des décisions. Les décisions traitent le caractère inconnu du futur non plus comme une limite, mais plutôt comme une ressource exploitable qui permet de projeter de nouveaux futurs dans le présent. La temporalité moderne est structurée par la possibilité de distinguer différents passés, présents et futurs et d'ignorer sélectivement certains horizons passés et futurs dans le présent. Le temps est ponctué de décisions, concentré sur la certitude irréductible du moment, mais n'offre au contraire aucune certitude sur l'avenir. *"The modern understanding of time thus moves away from premodern continuity towards a continuous expectation of discontinuity"* (Vanden Broeck, 2020a, p.24). Luhmann (2013) montre ainsi que la modernité avancée repose sur une dépendance aux décisions et aux systèmes qui produisent ces décisions, c'est-à-dire les organisations. Ce constat nous permet de faire le lien avec la mise en évidence par la théorie des systèmes de l'importance cruciale des organisations dans l'évolution des macro-structures. À l'instar des auteurs néoinstitutionnalistes, Luhmann souligne la diffusion importante des organisations formelles dans les sociétés de la modernité. Par contre, il établit un lien direct entre cette croissance de l'organisation et la différenciation fonctionnelle, ces deux processus étant co-dépendants. L'accroissement de la complexité accélère par ailleurs les relations interorganisationnelles hétérogènes, poussant les différents systèmes sociaux à faire se rencontrer leurs rationalités respectives (Hasse & Krücken, 2007). Pour en revenir à la question du temps, Luhmann (1995, cité par Vanden Broeck, 2020a) établit que le temps de la nature (propre à la prémodernité) a peu à peu été remplacé par la "logistique du temps" (*"logistics of time"*) où le temps devient une question de planification, de décision, et donc d'organisation.

Comme d'autres grands auteurs, Luhmann théorise le glissement de la modernité vers la "société du risque". Sa conception du risque est néanmoins particulière : elle survient dès lors que l'on prend conscience du fait que l'on prend des décisions, que l'on fait des choix. En effet, toute décision est la sélection d'une possibilité dans un horizon d'autres possibilités non choisies. La prise de décision permet d'absorber temporairement l'incertitude, mais par le même mouvement appelle à de nouvelles prises de décision. Les décisions renforcent la complexité interne des systèmes organisationnels, empêchant de prévoir l'ensemble des conséquences qu'elles auront sur le système social (Corsi, 2000). Elles ne parviennent pas à limiter l'imprévisibilité croissante des développements sociaux. Ainsi, l'indétermination et la détermination (via la prise de décision) ne s'excluent pas l'une l'autre : elles sont étroitement liées les unes aux autres dans le moment présent, au sein duquel elles se reproduisent infiniment (Vanden Broeck, 2020a). Nous vivons dans ce que Luhmann considère comme une "société du risque" parce qu'elle est une société de prise de décisions à propos de toutes choses.

Luhmann insiste sur le fait que le futur est devenu ouvert et incertain. La société n'est plus considérée comme étant déterminée par une essence naturelle et invariable, mais par sa

propre histoire contingente menant vers un futur inconnu. « La seule chose dont nous pouvons être certains, c'est que nous ne pouvons être certains de rien », affirme Luhmann (1998, p.67, notre traduction), convaincu que tous les éléments des systèmes sociaux sont toujours sur le point de changer. La modernité avancée se décrit comme étant en crise permanente et problématise son avenir comme étant plein d'incertitudes et de risques (Luhmann, 1984). L'auteur allemand considère que nous sommes dans une phase d'évolution turbulente sans résultat prévisible, et que nous n'avons aucune garantie que les développements structurels au sein des systèmes fonctionnels resteront compatibles les uns avec les autres (Luhmann, 1997). La société est devenue polycentrique, polycontextuelle et a atteint *"a higher level of complexity with higher structural contingencies, more unexpected and unpredictable changes (some people call this 'chaos') and, above all, more interlinked dependencies and interdependencies"* (Luhmann, 1997, p.75).

L'expansion des systèmes dans un contexte d'indétermination normative

Donnant forme au présent, le futur devient le point central de projection de nouvelles attentes. Luhmann (1976, cité par Mangez & Vanden Broeck, 2020) parle d'une "futurisation du futur" pour caractériser ce mode particulier d'expérience de l'avenir. Chaque système présente sa propre manière d'"expérimenter" le futur. Il semble que les incertitudes du futur sont considérées comme une ressource pour l'expansion des systèmes, plutôt que comme un obstacle à leurs opérations (Mangez & Vanden Broeck, 2020). Les incertitudes nourrissent la nécessité de produire toujours plus d'éducation, de science, d'opérations économiques, de lois et de politiques publiques, alimentant un processus global d'expansion systémique (Esposito, 2015). La conception de l'"incertitude" dans la théorie des systèmes est également liée à la déstabilisation des repères normatifs sur lesquels la société moderne s'appuyait (Vanderstraeten, 2004; Vanden Broeck, 2020a). Deux évolutions semblent avoir lieu en parallèle. En effet, d'un côté la société n'a jamais possédé autant de connaissances dans tous les domaines, mais de l'autre ces gains de connaissance produisent de nouvelles zones d'ignorance et d'indétermination : la modernité tardive prend bien la forme d'« une société de la connaissance au sens où elle est structurée de manière à multiplier les points de vue sur elle-même et sur tout ce qui la constitue, mais c'est là une situation qui conduit, paradoxalement, à bien davantage d'incertitudes que dans le passé » (Vanden Broeck & Mangez, 2016, p.124). Ces deux constats forment les deux faces d'un paradoxe typique de la modernité, touchant l'ensemble des grandes institutions. Nous faisons face à un « excès de possibilités : comment savoir ce qu'il faut faire, ce qu'il faut croire, ce qu'il faut penser ? » (Vanden Broeck & Mangez, 2016, p.124). Les grands récits de la modernité sont ébranlés face à la multiplication des normes et des valeurs auxquelles se référer (Mangez et al., 2017). Mais selon les auteurs luhmaniens, cette indétermination normative fonctionne comme une ressource qui offre aux systèmes de multiples possibilités d'accroissement par absorption-réduction de nouveaux éléments. Ainsi, l'intensification de la différenciation fonctionnelle, accentuant la complexité et les incertitudes, accélère l'expansion des différents systèmes fonctionnels. Nous analyserons, dans le troisième point de chapitre, en quoi ce phénomène

d'expansion caractérise le système éducatif également et participe à notre interprétation du partenariat scolaire.

World society

Comme le néoinstitutionnalisme, la théorie des systèmes propose avant tout d'étudier les processus de globalisation. Nous l'avons vu, la globalisation analysée par Luhmann est indissociable du phénomène de différenciation fonctionnelle. Dès 1971, donc bien avant que le thème de la globalisation ne se déploie, Luhmann indiquait déjà que la transition vers la différenciation fonctionnelle ne pouvait culminer qu'avec l'établissement d'un système sociétal mondial (Luhmann, 1971, cité par Mangez & Vanden Broeck, 2021). L'espace perd de sa pertinence comme barrière à la communication. La société n'est plus définie ni territorialement ni nationalement. En effet, alors que les états-nations ont longtemps joué un rôle central dans l'intégration systémique des sociétés modernes, chaque système fonctionnel tend aujourd'hui à se mondialiser. Les acteurs lient leurs communications à celles d'autres acteurs situés dans d'autres espaces mais engagés dans la même activité fonctionnelle (Mangez et al., 2017). Le système autopoïétique de la société mondiale peut être décrit sans référence aux particularités régionales. Pour Luhmann (1997), cela ne veut pas dire que ces différences n'ont pas d'importance, mais qu'une théorie sociologique qui veut expliquer ces particularités ne devrait pas les introduire comme des données invariables. Elle devrait plutôt partir de la supposition d'une "*world society*" pour ensuite pouvoir explorer comment et pourquoi cette société tend à maintenir, voire augmenter les inégalités régionales.

II.3. Variations sociologiques dans l'analyse de la modernité tardive : synthèse

Même si le néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes constituent des approches sociologiques très différentes, elles partagent une série de constats sur les évolutions de la société au cours des dernières décennies. Elles s'entendent sur l'ampleur globale des mutations sociétales, mettant en évidence l'existence d'une "*world society*" existant au-delà des états-nations. Comme de nombreuses autres analyses de la globalisation, la théorie des systèmes et le néoinstitutionnalisme soulignent que les limites spatiotemporelles de la société industrielle disparaissent, permettant une intensification des interconnexions au niveau mondial. Néanmoins, leurs approches de la globalisation n'empruntent pas le même point de départ analytique. Alors que la théorie des systèmes étudie ces mutations à partir de l'évolution vers la différenciation fonctionnelle, le néoinstitutionnalisme ne reconnaît pas l'existence de systèmes fonctionnels autopoïétiques englobant l'ensemble des communications. Les auteurs néoinstitutionnalistes soulignent par contre les processus de diffusion de scripts et modèles culturels à l'échelle mondiale, intéressés avant tout par la "*political culture of world society*" (Stichweh, 2015). La rationalisation fait partie des principes fondamentaux de ce projet culturel mondial, devenant un des "mythes" (au sens néoinstitutionnaliste) modernes les plus puissants. La théorie des systèmes analyse aussi ce phénomène de rationalisation, mais toujours à travers son approche de la différenciation

fonctionnelle : chaque système fonctionnel se technicise et se rationalise chaque jour un peu plus, se tournant vers ses propres processus et ses propres outputs (Vanderstraeten, 2004). Ce processus semble corrélatif d'une déstabilisation des repères normatifs, ouvrant la voie à un mouvement de "cognitivisation" du monde (Vanden Broeck & Mangez, 2016). Dès les années 70, Luhmann prédisait déjà que l'émergence de la *world society* s'accompagnerait d'un remplacement progressif des attentes normatives par des attentes cognitives (Luhmann, 1975, p.57, cité par Vanden Broeck & Mangez, 2016). L'auteur a observé la manière dont le normatif et le contrefactuel se sont vu progressivement supplantés par un rapport plus cognitif à la réalité, s'éloignant des allants-de-soi pour envisager qu'il puisse en être autrement.

La théorie des systèmes s'intéresse également à la manière dont ce mouvement de rationalisation/scientisation est contrebalancé par une croissance importante de la complexité et des incertitudes. Ce phénomène est également analysé par une diversité d'autres auteurs de la globalisation. Il est perçu par des sociologues comme Giddens ou Beck comme un aboutissement de la modernité elle-même, qui est devenue réflexive. La société est devenue plus attentive à se remettre en cause elle-même, produisant toujours plus de connaissances. Barnett (2004) évoque l'apparition d'une incertitude inédite, qui émane de la multiplication croissante des entités du monde. Le monde est aujourd'hui surchargé d'informations, de savoirs pertinents et d'indicateurs de performance. Et pourtant, nous évoluons dans un monde radicalement non connaissable : même si nous progressons dans nos connaissances, notre ignorance s'étend dans toutes les directions (Mangez et al., 2017). L'incertitude naît de la complexité de notre environnement. Le monde est aujourd'hui décrit dans la littérature à travers les termes de complexité, fragmentation, "risques" (Beck, 1992), "fragilité" (Stehr, 2001), "fluidité" ou encore "modernité liquide" (Bauman, 2000). Dubet (2002) parle du "déclin des institutions" pour qualifier les transformations contemporaines des institutions qui revêtaient autrefois un caractère sacré (comme l'école ou l'hôpital). Nombreux sont les auteurs à souligner que si le monde a toujours été en constante évolution, les mutations des sociétés contemporaines sont d'un nouveau genre, de par leur intensité et leur impact sans précédent (Barnett, 2004, p.248). Le constat d'une montée de l'indétermination normative est néanmoins nuancé par de nombreuses analyses sociologiques qui mettent en évidence l'émergence de nouvelles normes dominantes : la rationalité, la liberté, le néolibéralisme, la nécessité de l'apprentissage (le "*learning*"), etc.

Parmi les autres points communs entre la théorie des systèmes et le néoinstitutionnalisme, ces deux courants partagent également une distance par rapport aux regards normatifs, ne cherchant pas à améliorer le monde mais seulement à l'observer (Stichweh, 2015). Ils développent une approche plutôt constructiviste, ne croyant pas en l'individualisme méthodologique. Ils constatent tous deux l'importance du processus d'individualisation, caractéristique des sociétés modernes. Le néoinstitutionnalisme met en évidence la reconnaissance croissante des droits des individus et de leur liberté de choix, ainsi que leur "agentivité" en tant qu'acteurs. La théorie des systèmes, de son côté, souligne que la société moderne ne peut plus offrir un statut définissant chaque individu. Les individus sont

donc de plus en plus encouragés à questionner et affirmer leur identité individuelle, notamment à travers leur inclusion partielle dans les différents systèmes fonctionnels, organisations et systèmes d'interactions (Verschraegen, 2019). Plusieurs autres auteurs de la modernité ont également étudié le phénomène d'individualisation de nos sociétés. Pour Ulrich Beck, l'individualisation est une caractéristique structurelle des sociétés hautement différenciées. L'individu est devenu l'unité de base de la reproduction sociale : « *human mutuality and community rest no longer on solidly established traditions, but, rather, on a paradoxical collectivity of reciprocal individualization.* » (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p.21). Les individus sont appelés à se responsabiliser, à construire leur biographie, à performer, à s'adapter, s'intégrer, devenir tenaces et flexibles.

Des différences relatives à leur conception de l'individu et de l'acteur transparaissent dans les analyses systémiques et néoinstitutionnalistes de l'individualisation. L'individu constitue une des unités fondamentales de l'ontologie sociale de l'approche néoinstitutionnaliste. Cette dernière lie la montée en puissance de l'individu à celle de la logique de l'acteur. La *World society theory* analyse en effet la façon dont les environnements sociaux et culturels modernes se remplissent de modèles d'acteurs (Meyer, 2010), individuels et organisationnels. Par ailleurs, les perspectives les plus récentes du néoinstitutionnalisme s'intéressent à la manière dont les individus ne font pas que subir des évolutions qui s'imposent à eux, mais "travaillent" et agissent, consciemment ou inconsciemment, pour faire évoluer les institutions dans lesquelles leur vie s'incarne. La théorie des systèmes, de son côté, considère les individus comme étant extérieurs aux systèmes sociaux en tant que tels. Les actions individuelles ne sont prises en considération qu'en tant que communications attribuées à des systèmes psychiques. Les individus et les organisations ne sont pas envisagés par la théorie des systèmes comme des acteurs ayant un rôle dans l'évolution des normes, pratiques et structures sociales. Ce sont les systèmes sociaux qui sont mis au centre de l'analyse, insistant plutôt sur l'importance de sphères de communication différenciées dans le fonctionnement de l'ordre social.

Enfin, si le néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes reconnaissent tous deux le rôle majeur joué par les organisations dans la formation d'une "*world society*", ils ne mettent pas non plus en emphase les mêmes éléments dans leur analyse organisationnelle. Comme nous l'avons déjà dit, le néoinstitutionnalisme s'intéresse avant tout aux processus de convergence dans les modèles organisationnels ainsi qu'à la diffusion de normes et d'attentes transmis via les organisations internationales, les consultants et les associations professionnelles. De son côté, la théorie des systèmes étudie plutôt les différences entre les types d'organisations et leur inscription, tout en autonomie, dans les systèmes fonctionnels. Elle considère chaque organisation à la fois comme un système social et comme un mécanisme dont la fonction est d'exploiter et de réduire (même s'il se reconstitue sans cesse) l'excès de possibilités que fait naître la modernité. Elle examine également les processus plus "micro" à l'œuvre dans ces structures (modes de communication, prises de décision, irritation, etc.) (Hasse, 2005).

Dans cette thèse, nous souhaitons comprendre comment ces différentes études de la globalisation et du changement sociétal peuvent éclairer les évolutions du système éducatif et ainsi nous permettre d'interpréter sociologiquement la problématique du partenariat scolaire. Les phénomènes de globalisation, de rationalisation, d'individualisation, d'expansion des systèmes et des organisations formelles ainsi que de montée des incertitudes semblent en effet avoir un impact sur la structuration des systèmes scolaires et des milieux éducatifs au sens large ainsi que sur la nature des interactions éducatives, leur objet et leur forme. Dans la suite de ce chapitre, nous compléterons d'abord ce détour théorique en abordant la conceptualisation par les deux courants sociologiques des notions de système éducatif, de forme scolaire ainsi que d'autres concepts qui seront mobilisés plus tard dans l'analyse. Enfin, nous aborderons les évolutions qui marquent le système fonctionnel de l'éducation et la mise en forme de l'intention éducative en activités pédagogiques pour les jeunes.

III. Les évolutions du système éducatif

Les deux premières sections de ce chapitre nous ont permis de découvrir les fondements théoriques de deux courants de sociologie majeurs, et d'explorer leurs interprétations respectives des évolutions de la société lors du siècle dernier. Leurs apports sont riches et complémentaires, proposant des explications sociologiques intéressantes au phénomène de globalisation et aux divers processus corrélatifs. Ces perspectives méso et macrosociologiques nous amènent à éclairer les changements que connaissent les systèmes éducatifs, la remise en question d'anciennes et la diffusion de nouvelles normes ainsi que la montée de modèles éducatifs et organisationnels alternatifs. Avant d'aborder directement la nature de ces évolutions, nous nous arrêterons d'abord un instant sur les types d'analyses développées par la théorie des systèmes et le néoinstitutionnalisme pour saisir les enjeux éducatifs, en prenant le temps de définir les concepts importants qui seront mobilisés à cette fin. Signalons que cette partie reste essentiellement théorique : l'entrée dans l'analyse des résultats empiriques se fera à partir du cinquième chapitre.

III.1. Le système éducatif: analyses et concepts

La **théorie des systèmes** produit une théorisation très aboutie des notions d'éducation, de système éducatif, d'instruction, de sélection, etc. Cette conceptualisation, solide et englobante, reste méconnue de la plupart des sociologues de l'éducation, qui n'en ont souvent qu'une connaissance très superficielle. Nous avons choisi de la parcourir succinctement, afin de permettre une meilleure compréhension des fondements de notre réflexion relative à la fonction du partenariat scolaire.

Comme tout système fonctionnel, le système éducatif est constitué d'un ensemble de communications. Il s'agit en occurrence des communications de nature éducative, c'est-à-dire manifestant une intention de changer les individus. Luhmann établit une distinction nette entre éducation et socialisation. La socialisation est un processus d'apprentissage continu et inévitable qui a lieu aux différentes étapes de la vie d'un individu. La socialisation résulte de

l'expérimentation par chaque individu de son environnement. C'est donc cette différence entre un système psychique et son environnement qui rend la socialisation possible. La socialisation est toujours de l'auto-socialisation : les individus observent leur environnement, se le représentent et l'intériorisent de façon sélective (Mangez, 2017; Vanderstraeten, 2000). La vision luhmanienne de la socialisation s'éloigne de la conception d'inculcation de normes partagées et de création du consensus : *"Socialization is the process, steered by communication, that forms the psychic system and the bodily behavior of human beings"* (Luhmann, 1995, p.241). Elle n'a pas le rôle de maintien de l'ordre normatif qu'elle joue aux yeux d'autres sociologues comme Durkheim ou Parsons, par exemple. Elle se distingue donc de l'éducation, qui constitue un processus social structuré qui cherche intentionnellement à transformer les individus. L'éducation vise à provoquer des effets qui ne peuvent pas être laissés au hasard d'événements socialisants. Elle présuppose la coordination d'une pluralité d'efforts (Vanderstraeten, 2000).

L'éducation repose largement sur l'interaction en face à face, nécessaire pour évaluer les résultats des interventions éducatives (Vanderstraeten, 2010). Mais Luhmann et Schorr (2000) ont mis en évidence un "déficit technologique" inhérent à l'intention éducative. En effet, les individus sont des systèmes psychiques opérationnellement fermés, et dont la conscience est inaccessible. Il n'est pas possible d'entrer dans l'esprit des élèves pour observer ce qui s'y déroule, pour vérifier qu'il y a bien apprentissage, et encore moins pour y agir directement. Les structures de la conscience ne peuvent être construites que par les opérations du système psychique, et ne peuvent pas être importées par l'environnement. Elles peuvent être influencées par les systèmes sociaux via le couplage structurel dans certaines circonstances (Baraldi, 2017). *"The ambition of educational communication to effectively change the pupil's consciousness thus appears as the aspiration to reach beyond its own communicative limits, in the perspective of systems theory."* (Vanden Broeck, 2019, p.4) Mais Vanden Broeck ajoute que c'est justement l'improbabilité de l'éducation (son déficit technologique) qui rend possible sa systématisation dans un système scolaire. Les traits distinctifs du système scolaire sont d'ailleurs destinés à faire face à l'impossibilité structurelle de ses ambitions. Le système éducatif (au sens luhmanien) englobe toutes les communications porteuses d'une intention éducative systématique; il ne se limite donc pas nécessairement aux interactions scolaires. Néanmoins, la théorie des systèmes concentre beaucoup son attention sur l'éducation scolaire, mettant en évidence qu'elle permet de rendre probable des interactions hautement improbables, comme la rencontre de personnes (d'élèves) avec l'État (à travers les enseignants) (Mangez, 2017).

La systématisation de l'intention éducative apporte au premier rang des préoccupations la question de l'évaluation des résultats pédagogiques : l'existence d'une intention génère inévitablement la question de l'évaluation de son (in)succès (Vanden Broeck, 2019). Le parcours scolaire des élèves apparaît généralement fortement lié à l'évaluation de leurs résultats d'apprentissage. Cette double nécessité d'éducation et d'évaluation a retenu l'attention de Giancarlo Corsi (1996), qui théorise la forme du système éducatif comme "l'unité de la différence entre l'instruction et la sélection". Il montre que toute opération

éducative présente un côté hétéroréférentiel (éducation de l'élève) et un côté autoréférentiel (sélection, évaluation, décision arbitraire de ce qui doit être enseigné, appris et de quelle manière). Selon Corsi (1996, p.93), "la sélection et l'éducation ne peuvent pas être séparées et la tentative pour atténuer la pression de la sélection peut seulement déboucher sur une augmentation de l'incertitude quant à la planification de l'éducation."

L'éducation prend souvent la forme d'une interaction organisée. Dans le cas de l'éducation scolaire, ce sont les structures organisationnelles très particulières de l'école qui rendent les interactions possibles. L'autonomie des organisations scolaires repose sur leur fermeture autoréférentielle. Les systèmes (fonctionnels et organisationnels) créent leurs propres distinctions significatives. Par exemple, les initiatives éducatives produisent des situations au sein desquelles certains comportements sont acceptables alors que d'autres ne le sont pas. L'éducation repose sur un ensemble de distinctions qui sont des constructions internes (vrai/faux, louange/punition, succès/échec, etc.) (Vanderstraeten, 2004). En reprenant la formule de Luhmann (2002, p.121; cité par Vanden Broeck, 2019, p.6), Vanden Broeck mentionne la symbiose entre les systèmes d'interaction qui nécessitent la prise de décision (qui enseigne, quoi, quand, comment et à qui) et les systèmes organisationnels, à qui la prise de décision est déléguée. L'organisation scolaire tente de contrôler l'opacité de l'interaction éducative, en s'appuyant sur une forme éducative et une forme organisationnelle particulières. Ces particularités seront l'objet du point suivant de cette exploration théorique.

Pour terminer la présentation succincte des concepts éducatifs à travers la théorie des systèmes, ajoutons seulement que le système éducatif est perçu par les auteurs luhmaniens comme un système particulièrement "vulnérable". Comme Vanderstraeten (2001) le rappelle, l'éducation dépend entièrement des dynamiques de l'ordre de l'interaction. D'une part les objectifs éducatifs ne peuvent pas être atteints sans l'engagement des élèves, mais d'autre part cet engagement ne peut pas être produit par l'enseignant ou l'organisation éducative, étant donné l'inaccessibilité des systèmes psychiques que sont les élèves. À l'école, l'interaction éducative ne repose pas sur l'enthousiasme volontaire des jeunes, puisque c'est un public captif. Les écoles doivent donc composer avec un public particulièrement critique. Cette posture critique et pas automatiquement engagée semble aussi être inhérente au fait que les élèves savent qu'ils participent à un "système" organisé dans l'intention de les transformer (Mangez, 2017). Ils savent qu'ils sont observés et évalués, puisque l'intention éducative leur est communiquée depuis leur entrée dans le monde scolaire. Cette situation d'observation mutuelle crée la possibilité d'une distance vis-à-vis du système, suscitant donc les comportements de critique et de résistance chez les élèves.

De son côté, le **néoinstitutionnalisme** ne propose pas une telle définition de ce qu'est ou n'est pas une activité éducative. Ce courant sociologique ne présente pas l'uniformité de la théorie des systèmes. Au contraire, le néoinstitutionnalisme est plutôt marqué par une diversité interne, et les concepts mobilisés se rattachent davantage aux théories des organisations et des institutions qu'à la sociologie de l'éducation. Les auteurs néoinstitutionnalistes ont étudié l'éducation comme un champ, composé d'acteurs

organisationnels entre lesquels les modèles normatifs se diffusent. Les premiers travaux ont porté sur la manière dont les organisations scolaires étaient avant tout construites sur une logique de conformité institutionnelle plutôt que sur une logique d'efficacité technique. L'organisation scolaire a aussi été analysée comme l'archétype du "*loosely coupled system*" (Weick, 1976), c'est-à-dire une organisation dont les différentes "parties" sont déconnectées les unes des autres, centrées sur leurs propres missions et identités. Plusieurs auteurs (comme Meyer et Rowan, 1978) ont ensuite montré que la structure des écoles ne leur permettait pas de produire de la coordination entre acteurs, pas même dans l'activité éducative. Beaucoup de recherches se sont penchées sur la manière dont le niveau de la classe était découplé de l'environnement institutionnel de l'école, montrant que les établissements tendent à répondre aux pressions de leur environnement en réalisant des changements symboliques dans la structure et les procédures mais en les découplant de la réelle pratique éducative (Deal & Celotti, 1980; Driscoll, 1995; Firestone, 1985; cités par Coburn, 2004). Cependant, d'autres enquêtes plus tardives tendent à relativiser ce constat, soulignant que l'école peut être faiblement couplée dans certains domaines ou pour certaines fonctions, mais pas d'autres (Ingersoll, 2003), et/ou que le rôle des acteurs médiateurs (enseignants, réseaux, éditeurs, universités, etc.) peut être décisif dans la réalisation du couplage entre environnement institutionnel et pratique de la classe (Coburn, 2004; Coburn, 2005).

Le néoinstitutionnalisme s'intéresse aussi à l'identité, à la culture et à l'image des établissements scolaires, étudiant les processus de construction sociale des positions dans le champ scolaire (Draelants & Dumay, 2011). Il étudie également la question du changement institutionnel dans le champ scolaire, démontrant que tout travail de réforme éducative doit d'abord s'appuyer sur un travail de légitimation. Le changement ne peut en effet avoir lieu s'il s'oppose aux conventions culturelles et idéologiques dominantes dans le champ scolaire (Dupriez, 2015). Les auteurs néoinstitutionnalistes explorent donc les caractéristiques des environnements institutionnels et organisationnels pour analyser le changement. Ils portent par ailleurs une attention aux transformations des modes de régulation du système scolaire. Ils mettent en évidence les processus de bureaucratisation et de standardisation de l'enseignement, mais également le renforcement de la place de l'établissement comme lieu d'orientation des politiques publiques en éducation. L'introduction de principes managériaux (*New Public Management*) dans le champ scolaire mène à une intensification de la rationalisation du travail des enseignants (Draelants & Dumay, 2011).

La *World Society Theory*, proposant une analyse néoinstitutionnaliste de la globalisation⁹, considère l'éducation comme un système culturel jouant un rôle majeur dans la rationalisation et la modernisation. Dès les années 70, Meyer et ses collègues (Meyer & Rowan, 1977 ; Meyer & Bromley, 2013) étudient en effet la manière dont la science et

⁹ Cf. Chapitre 2, II.1. La *World Society Theory* : rationalisation, expansion de l'acteur et de l'organisation, p.35

l'éducation contribuent à soutenir la diffusion des structures formelles, des mythes de rationalité et du phénomène organisationnel au sens large.

Plus récemment, les auteurs néoinstitutionnalistes ont également accordé de l'attention à l'hétérogénéité des nouveaux acteurs qui font vivre la « *world polity* ». Parmi les organisations à visée éducative, le néoinstitutionnalisme s'intéresse aux associations de la société civile, mais aussi aux organisations privées (à but lucratif) qui tendent à prendre de plus en plus d'importance dans le champ (rattrapage, tutorat, préparation de test, etc.). Mais l'analyse du secteur éducatif ne se passe désormais plus non plus de l'examen du rôle des acteurs qui tentent d'influencer l'évolution des systèmes éducatifs, comme les organisations internationales, les lobbys, les *think tanks* et autres experts. Il s'agit pour les auteurs néoinstitutionnalistes d'explorer le fonctionnement de ces diverses organisations, mais aussi les relations entre les différents secteurs et les modèles institutionnels qu'ils véhiculent.

Dans cette thèse, nous avons choisi d'opter pour une conceptualisation de la notion d'*éducation* inspirée de celle de Luhmann. Le mot *éducation* renvoie pour nous à toutes les activités poursuivant une intention éducative, c'est-à-dire ayant la volonté de changer les personnes à qui elles sont destinées en leur apportant de nouveaux apprentissages (en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire). Nous complétons cette définition par deux critères supplémentaires pour délimiter l'*éducation* à laquelle nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche : 1) la délimitation d'un temps spécifiquement dédié à l'apprentissage, et 2) la formalisation/rationalisation des méthodes d'apprentissage. Nous ne traiterons donc pas explicitement des situations informelles (dans le cadre familial ou amical, par exemple) au sein desquelles certains individus se donnent pour mission d'apprendre des choses à leurs congénères. Par contre, notre vision de l'éducation englobe toutes les activités éducatives organisées par des groupes sociaux, associations, entreprises et autres organisations dans une période intentionnellement dédiée à l'apprentissage. L'éducation se différencie ainsi de la socialisation par ces trois critères d'intentionnalité, de temps spécifique et de formalisation des modalités d'apprentissage. Cependant, précisons qu'on ne peut pas dans la pratique séparer parfaitement l'éducation de la socialisation, puisque la socialisation a lieu dans tous les milieux, en tout temps, dès que des individus sont mis en contact les uns avec les autres. Les dispositifs éducatifs ont donc des effets socialisateurs, même s'ils ne sont pas toujours intentionnels et ne sont pas formalisés.

Notre vision du concept de *système éducatif* s'inspire donc de celui d'*éducation* à la Luhmann. Il renvoie à l'ensemble des interactions développées dans une intention et une période éducatives, par des acteurs organisés autour de cette intention. Notre mobilisation du concept de système éducatif se distingue donc de son acception habituelle dans le langage commun, qui renvoie généralement davantage à la notion de « champ scolaire », liée au néoinstitutionnalisme. Quand nous écrivons « système éducatif », nous ne nous intéressons donc pas uniquement aux secteurs de l'enseignement et de la formation, mais aussi à l'ensemble des composantes et des acteurs engagés dans une démarche éducative. Nous

précisons « système scolaire » si nous voulons viser explicitement les structures qui composent l'école ainsi que les interactions éducatives ayant lieu dans les temps et les lieux scolaires.

III.2. Le concept de forme et ses déclinaisons

III.2.1. La “forme” au prisme de la théorie des systèmes et de la *Gestalt theorie*

Comprendre les différentes conceptualisations du système éducatif nécessite d'analyser comment s'incarne l'intention éducative sur le terrain scolaire, en d'autres termes d'explorer la manière dont elle “prend forme” dans le quotidien des écoles. Le concept de “forme” s'impose en effet comme incontournable pour analyser finement les réalités éducatives. Souvent théorisé par des philosophes, linguistes, mathématiciens et autres penseurs, il présente différentes dimensions qui le rendent difficile à appréhender dans sa globalité. Sa conceptualisation remonte à Aristote et Platon, qui a développé une théorie des formes intelligibles. Pour Platon, les formes constituent les seules réalités, immuables et inaltérables. Elles sont les principes de saisie réelle d'intelligibilité et de connaissance, antérieures à la matière, causes productrices et finales de l'être nature (Blay, 2013, p.337). L'histoire des théories de la forme est longue et sinueuse ; le concept fut appréhendé par de nombreux philosophes tels que Kant, Spinoza, Hegel, Husserl, etc. La théorie de la forme et de l'émergence est également un courant majeur d'analyse en psychologie à partir de la première moitié du 20^{ème} siècle. La question des formes sociales fut aussi au cœur de la sociologie de Georg Simmel, envisagées comme les produits des actions réciproques des individus. Mais malgré l'intérêt non négligeable d'une compréhension approfondie des différentes approches, nous n'entrerons pas davantage au cœur de ces théories de la forme. Nous nous limiterons à deux angles d'analyse utiles pour éclairer notre objet : celui de la théorie des systèmes, centrale dans notre raisonnement de thèse, et celui de Guy Vincent, inspiré de la *Gestalt theorie* et de l'œuvre de Merleau-Ponty.

Le concept de forme d'après Luhmann

D'après Luhmann, la société est composée de communications. Mais ces communications ne sont constituées que de sélections contingentes. Luhmann utilise le concept de « medium » pour expliquer la façon dont ces communications peuvent s'établir. La fonction du medium est de rendre possible une communication improbable en limitant les possibilités de sélection. Mais pour qu'il y ait communication, il faut aussi que celle-ci prenne forme. Pour définir la notion de forme, Luhmann s'inspire du travail de George Spencer-Brown, mathématicien anglais particulièrement connu pour son œuvre sur les lois de la forme. Spencer-Brown indique qu'on ne peut pas faire d'indication sans établir une distinction. Chaque forme a deux côtés ; elle est établie en fixant une séparation entre ces deux côtés. « *Establishing a form is thus distinguishing* » (Luhmann, 1999, p.16). Ce que nous appelons « forme » renvoie donc à la forme de la distinction (Spencer-Brown, 1979).

La forme représente l'unité de ce qui est séparé par une distinction entre « *the marked*

inner side » et « *the unmarked outside* ». La forme ne se réfère à rien d'autre qu'à elle-même (Andersen, 2001). Elle permet de répondre à l'incertitude et d'ouvrir l'accès à la réalité, jouant le rôle de « frontière » pour l'observateur (Luhmann & Fuchs, 1994). L'intention d'un système se spécifie dans des formes, produits des opérations du système. Les formes structurent les processus d'interaction et les communications qui se reproduisent au sein de systèmes. Elles les rendent possibles. Dans la théorie des systèmes, un medium peut prendre différentes formes. Cette forme peut à son tour devenir un medium qui prend des formes différentes plus spécifiées encore.

Les intentions deviennent formes à travers des processus de re-spécifications. La notion de re-spécification désigne la manière dont les organisations transforment la logique d'un système en une forme plus spécifique, qu'elles peuvent gérer. Par exemple, la logique éducative est re-spécifiée notamment par les écoles, qui établissent des programmes structurés pour leurs élèves.

Organizations re-specify multiple logics through their decision-making processes. They do so in different ways: they let these logics operate separately, they connect them at specific points, they translate them into categories of another and so on. In some cases, the reference to one logic has the primary aim of self-representation (Tacke, 2001); in others, it deeply impacts structures. Through these processes, organizations establish temporary orders, which are able to mediate between logics (Holzer, Kastner & Werron, 2015).

Les formes sociales dans la Gestalt theorie

Pour analyser l'école du XX^{ème} siècle, Guy Vincent a repris le concept de "forme sociale" à la *Gestalt theorie*. Cette théorie philosophique conçoit la forme comme une configuration spatio-temporelle. Il se rapproche également de l'œuvre de Merleau-Ponty, philosophe et phénoménologue français¹⁰. Vincent lui emprunte sa conception de la socialisation, différente de la vision durkheimienne. Pour Merleau-Ponty et Vincent, toute société, et à l'intérieur de cette société tout groupement, en tant qu'il a une unité, se socialise lui-même, c'est-à-dire adopte certaines manières d'être au monde et d'être par rapport à autrui (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012). À partir de cette vision de la socialisation, Vincent établit le concept de forme sociale, qui est à la fois un espace, un temps et une relation, incluant des rapports de socialisation. On peut la définir comme un modèle relativement stable de relations sociales caractérisant une période de l'histoire (Vincent, Lahire et Thin, 1994, p. 13). Comme Hofstetter et Schneuwly (2018) le rappellent, une forme « se constitue et est constituée par les pratiques d'acteurs qui y agissent [...] [Ces formes] sont sujettes à métamorphoses » (p.28-29).

La conceptualisation de la forme par Guy Vincent est donc bien différente de celle de Luhmann. Elle désigne un mode de socialisation historique, ancré dans les pratiques des acteurs. La "forme scolaire" qu'a théorisé Vincent constitue une de ces formes sociales, ayant

¹⁰ Merleau-Ponty s'est inspiré de la théorie de la forme et de l'émergence en psychologie (théorie de la perception) pour élaborer sa philosophie de la forme.

progressivement pris la domination sur les processus de transmission au cours des derniers siècles. Dans la suite de cette partie, nous explorerons comment le concept de “forme” peut être mobilisé pour analyser des interactions éducatives mais aussi la structure des organisations qui les accueillent. Nous déploierons donc nos choix quant à l’utilisation des termes déclinant la forme : forme scolaire, forme éducative et forme organisationnelle.

III.2.2. La “forme scolaire”, une forme éducative parmi d’autres

La forme scolaire de Guy Vincent

Quand on évoque le concept de forme scolaire, l’auteur le plus mentionné est Guy Vincent. Le sociologue de la socialisation a théorisé ce modèle, qui a émergé au cours du XVIII^{ème} siècle dans le cadre scolaire. La forme scolaire désigne une forme sociale idéale-typique, une configuration sociohistorique de l’éducation qui caractérise les sociétés européennes depuis plusieurs siècles. Vincent explique que la forme scolaire s’est d’abord constituée dans les écoles urbaines du XVIII^{ème} siècle (écoles paroissiales, écoles « chrétiennes » de J.-B. de La Salle, collèges nouvelle manière...) avant de s’étendre en dehors de l’école et de dominer « les relations entre générations, les diverses pratiques sociales (celles que nous appelons culturelles), l’ensemble des rapports sociaux » (Vincent, 2004, p.124). Considéré comme transitoire, le modèle culturel de la forme scolaire s’est diffusé en même temps que d’importantes transformations politiques sont intervenues dans nos sociétés (développement des états-nations, industrialisation, etc.). Il semble donc correct de dire qu’il est couplé à d’autres formes (politique, économique, etc.).

En tant que mode de socialisation, la forme scolaire présente plusieurs traits spécifiques. Pour Vincent, il s’agit avant tout d’« un espace séparé des autres espaces de vie sociale, un espace clos, organisé en vue de l’activité de cet être social historiquement nouveau qu’est l’écopier » (Vincent, 2004, p.124). Cet univers “séparé pour l’enfance” est dominé par le principe de la soumission de tous, élèves comme enseignants, à des règles de discipline spécifique. Ce rapport à des règles impersonnelles constitue, selon Vincent, le cœur de la relation pédagogique, évacuant toute affectivité. L’apprenant y est passif, soumis à des règles supra-personnelles et abstraites (Lahire, 2008). La posture, les déplacements et les conduites de l’enfant lui sont dictés. L’idéologie d’ordre, de contrôle et de surveillance véhiculée dans les milieux scolaires préserve l’asymétrie entre l’instructeur et l’instruit (Gauthier & Tardif, 1996).

La forme scolaire qualifie une action éducative formalisée et standardisée, reposant sur une rationalisation de l’apprentissage. Les situations d’apprentissage y sont strictement structurées autour d’objectifs éducatifs explicites centrés sur la transmission de savoirs abstraits, disciplinaires et codifiés par le rapport à l’écrit. Elles s’organisent autour de la multiplication et la répétition d’exercices n’ayant d’autres fonctions que d’apprendre. La forme scolaire conçoit l’apprentissage comme un rapport réflexif et « secondarisé » au monde. La relation pédagogique y est transmissive et déductive, protégée du monde extérieur.

La forme scolaire constitue aussi une forme spatio-temporelle, ce qui nous renvoie aux dimensions organisationnelles du modèle de Guy Vincent. Ce dernier semble en effet indissociable d'une structure organisationnelle particulière, fondé sur l'accueil d'une population massifiée, un espace rationalisé et un temps rigoureusement planifié. Nous développerons davantage cette question dans la partie à suivre concernant la forme organisationnelle de l'école.

Ajoutons que la forme scolaire telle que modélisée par Guy Vincent admet des variations. L'auteur met en évidence que si la forme scolaire est indissociablement liée à certaines formes de pouvoir, il existe plusieurs façons d'assujettir à des règles et d'y obéir (Vincent, 1980). Il distingue le rapport de dressage-soumission (la règle est imposée aux élèves), le rapport d'explication-acceptation (la règle est justifiée et intériorisée par appel à la raison des élèves), et le rapport de co-construction (la règle est établie par discussion entre égaux). En reconnaissant la pluralité existant au sein du modèle de la forme scolaire, l'approche de Vincent semble s'appliquer à une diversité de situations scolaires.

Classroom interaction de N. Luhmann

Niklas Luhmann a également travaillé à mettre en évidence la forme distinctive du système éducatif. Plus précisément, il montre comment l'intention éducative, qui crée l'unité du système éducatif se respecifie dans une forme plus déterminée. Néanmoins, il se distingue de la perspective de Vincent en ne mettant pas en évidence les mêmes traits. Par exemple, l'importance des règles de discipline est absente de la conception luhmanienne. L'auteur s'éloigne du caractère assez rigide et inévitable de la forme scolaire "à la Vincent" en montrant plutôt, à travers quelles spécifications flexibles, le système éducatif a établi son unité moderne (Vanden Broeck, 2021). Il englobe sous le terme "*classroom interaction*" (salle de classe) l'ensemble de ces re-spécifications qui permettent à l'éducation d'aboutir au résultat improbable que les individus apprennent quelque chose (Luhmann, 2002, cité par Vanden Broeck, 2019).

Le premier élément qu'il met en évidence concerne la centration de l'élève au cœur de l'intention éducative. Le système distingue les élèves les uns des autres, développe des attentes vis-à-vis de chacun d'entre eux et organise l'enseignement en fonction de ses observations. Le second élément vise les rôles dans l'interaction éducative. La "*classroom interaction*" est caractérisée par une relation asymétrique entre l'élève et l'enseignant, qui joue un rôle de médiateur entre réussite et échec. Par ailleurs, elle propose également un curriculum planifié et révisable, proposant une codification de ce que l'organisation scolaire veut enseigner. Ajoutons enfin que l'intention éducative est inextricablement liée à la question de l'évaluation du résultat obtenu. Les parcours des élèves sont jalonnés d'étapes évaluatives qui participent au processus de sélection scolaire. Giancarlo Corsi (1996) a d'ailleurs défini la forme du système éducatif comme ce qui unit instruction et sélection. L'enseignement scolaire organise l'inclusion et la sélection à travers l'accumulation de séquences temporelles au cours desquelles l'enseignement précède l'évaluation de son résultat.

Notre conception de la forme scolaire

Dans notre recherche, nous souhaitons utiliser le concept de forme scolaire en considérant tant l'approche de Guy Vincent que celle de Luhmann. Notre acception du terme "forme scolaire" est celle d'une forme éducative parmi d'autres, caractérisée par une action éducative transmissive, formalisée, standardisée, séparant le savoir du faire. La forme scolaire telle que nous la concevons propose une asymétrie des rôles entre instructeur et instruit, et soumet chacun à des règles de discipline (imposées ou co-construites). Elle planifie l'apprentissage à travers un curriculum et des étapes d'évaluation à la fin des séquences d'enseignement.

Notons que notre utilisation du concept de forme scolaire se centrera sur l'aspect pédagogique de cette notion. Nous traiterons des dimensions organisationnelles (espace, temps, frontières, coordination, etc.) sous le terme de "forme organisationnelle". Bien entendu, nous sommes conscients des liens étroits qui existent entre la structuration de l'enseignement tel qu'il est apparu au XVII^{ème} siècle et l'émergence des organisations scolaires sans lesquelles cet enseignement n'aurait pas été possible. Néanmoins, pour faciliter l'analyse et distinguer les processus pédagogiques des processus organisationnels, nous préférons déclinier le concept de forme en deux dimensions.

Un des enjeux de la thèse sera de pouvoir saisir quelle forme prennent les offres éducatives importées de l'extérieur de l'école et en quoi elles se distinguent des canons de la forme scolaire. Cette démarche nous rapproche de la notion de forme conceptualisée par Luhmann, en tant que re-spécification particulière d'une intention éducative. Il s'agit notamment d'analyser les formes éducatives en différenciant les unes par rapport aux autres, à partir des observations que les organisations font de leur environnement. Notre approche nous éloigne donc de la vision historicisée et ancrée dans les pratiques de la forme sociale selon Guy Vincent.

Les paramètres auxquels nous prêterons attention pour analyser les différentes formes éducatives sont : le type d'activités proposées (cours ex-cathedra, projet, animations, etc.); leur part d'informel; la construction des règles (imposition, explication ou co-construction); les rôles attribués aux jeunes et à leurs enseignants/animateurs (écouter, se conformer, appliquer, restituer, explorer, participer, etc./diriger, transmettre, faciliter, médier, guider, discuter, encadrer); les modalités d'apprentissage (écoute, observation, expérimentation, etc.); les modalités d'évaluation (évaluation quantifiée, pas d'évaluation, évaluation de l'animation, etc.); les productions finales éventuelles (interrogation écrite, préparation d'un spectacle, création d'un produit, etc.).

Formel, informel, non formel

Les diverses actions d'éducation et d'apprentissage peuvent être distinguées selon leur degré de formalisation. Le terme « formel » renvoie à l'aspect structuré, construit, contrôlé et programmé d'un processus éducatif. La forme scolaire est un modèle éducatif considéré

comme particulièrement formel, de par la forte rationalisation des attitudes, méthodes, espaces et temporalités scolaires. Une classification couramment utilisée dans les secteurs éducatifs est la distinction entre l'éducation formelle, informelle ou non formelle. Cette typologie, popularisée par l'Unesco, identifie l'éducation formelle principalement au système scolaire. L'apprentissage formel aboutit généralement à la validation des acquis et l'obtention d'un certificat ou diplôme. Par opposition, l'éducation informelle renvoie à « toute modalité éducative liée davantage à un bain environnemental qu'à une action éducative volontaire » (Poizat, 2003, p.11). L'apprentissage informel correspond à une acquisition de connaissances dans une situation qui n'a pas été envisagée dans l'intention d'éduquer l'apprenant, ne présentant pas de programme formalisé ni d'animateur désigné. L'apprentissage est alors davantage conçu comme un « co-produit » de l'interaction, marquée par l'absence d'intentionnalité éducative et d'institutionnalisation sociale (Brogère & Béville, 2007). L'éducation informelle correspond donc au concept de socialisation de Luhmann. Toute situation éducative comporte une part d'informel : les enseignants ne peuvent pas maîtriser toutes les interactions qui se déroulent lors d'un acte d'apprentissage collectif.

Enfin, l'éducation non formelle désigne « tous les programmes et processus planifiés et structurés d'éducation individuelle et sociale destinés aux jeunes et visant à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences, en dehors du cursus éducatif officiel. »¹¹ Ce type d'éducation nous intéresse car elle concerne les lieux qui accueillent les publics en dehors du cadre scolaire, comme les organisations de jeunesse et les associations d'éducation permanente. Mais la terminologie « non-formel » est largement remise en question, puisqu'elle sous-tend l'idée que l'absence de forme scolaire correspondrait à une absence de forme éducative et sociale. Ce n'est pourtant pas le cas, puisque l'éducation peut prendre une diversité de formes, situées sur un continuum entre les formes les plus scolaires et les activités éducatives les moins formalisées, laissant la place aux actions et décisions des apprenants (Brogère & Béville, 2007, p.123-124). Nous ne mobiliserons donc pas la formule « éducation non-formelle » pour qualifier les offres éducatives des acteurs externes, mais notons que la plupart des opérateurs rencontrés s'auto-définissent à travers ces termes.

III.2.3. La forme organisationnelle de l'école

Comme nous l'avons annoncé plus tôt, la forme scolaire présente également des dimensions organisationnelles. Dans le cadre de cette thèse, nous avons décidé de les dissocier des aspects éducatifs, afin de pouvoir analyser les éventuels rapports et interrelations qui peuvent exister entre formes organisationnelles et formes éducatives. Avant de traiter des dimensions organisationnelles de l'école, arrêtons-nous un instant sur la définition du concept de « forme organisationnelle ». Dans la littérature néoinstitutionnaliste, elle est entendue comme « *an archetypal configuration of structures and practices given coherence by underlying values regarded as appropriate within an institutional context* » (Greenwood & Suddaby, 2006, p.30). Cette perspective envisage la forme organisationnelle

¹¹ Conseil de l'Europe (2012), *Repères - Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Les Éditions du Conseil de l'Europe

comme la manifestation reconnue comme légitime d'une logique institutionnelle¹².

Différents critères peuvent faire varier une forme organisationnelle. Le premier facteur est celui du rapport au temps : chaque organisation formalise son temps de travail différemment et planifie de façon spécifique ses activités sur un temps long (Gherardi & Strati, 1988). La forme d'une organisation dépend également de son identité et des frontières qu'elle se donne (Hsu & Hannan, 2005) : la nature de ses activités marchandes ou non marchandes, ses objectifs à court et long terme, son orientation en valeurs, les activités dans lesquelles elle refuse de s'engager, etc. Un troisième critère concerne la dimension sociale à l'interne de l'organisation : structure hiérarchique, division du travail et degré de coopération entre membres de l'organisation. Enfin, le dernier ensemble de facteurs qui font varier une forme organisationnelle vise les rapports qu'elle entretient avec son environnement (Hannan & Freeman, 1977 ; Fligstein & MacAdam, 2012). Il s'agit ici de caractériser son inscription dans un éventuel marché, les relations de concurrence et son positionnement plus ou moins favorable dans le champ organisationnel. Mais l'environnement d'une organisation concerne aussi son réseau ; l'analyse d'une forme organisationnelle doit donc se pencher sur les relations qu'elle entretient avec les organisations de son environnement, la force de ces liens (Granovetter, 1973), la nature des activités coopératives, son appartenance à un champ institutionnel, etc.

Rappelons que dans la conception luhmanienne, toutes les formes sont fonctionnelles. Elles rendent les communications possibles et structurent les interactions.

Bien sûr, il existe plusieurs types d'écoles, certaines proposant par exemple des modalités de coordination entre enseignants plus flexibles que d'autres. Mais la majorité des organisations scolaires se ressemblent, structurées autour de normes similaires ayant peu évolué au cours des dernières décennies. Comme de nombreuses autres institutions s'étant constituées en première modernité, l'école est marquée par les principes formels de l'organisation bureaucratique (Weber, 1947)¹³. La forme organisationnelle de l'école est caractérisée par une rationalisation de l'espace, du temps, de l'interaction en classe et des méthodes d'enseignement. Cette rationalisation prend corps dans une structure scolaire cellulaire (Bidwell, 1965 ; Dupriez, 2015). La structure hiérarchique y est déconnectée de l'activité "technique", puisque les enseignants sont globalement soustraits au regard externe. 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

¹² Nous verrons en effet qu'un changement de forme organisationnelle doit obtenir l'approbation des acteurs en présence pour devenir durable dans une organisation. C'est le cas du partenariat avec des opérateurs extérieurs dans les établissements scolaires.

¹³ Meyer et Rowan (1977) montrent en effet que la structure bureaucratique se diffuse dans les organisations comme conséquence de l'expansion des marchés économiques et de la formation des états centralisés. En effet, face à la complexification des réseaux économiques, les marchés promeuvent la rationalité et la coordination rendues possibles par les structures formelles rationalisées. Le modèle bureaucratique est également considéré comme nécessaire pour standardiser et contrôler les centres et périphéries politiques dans les états nouvellement centralisés. Il devient donc dominant en tant que structure formelle des organisations avec l'entrée dans la modernité.

relativement autonomes, peu articulées entre elles et peu soumises au contrôle de leur hiérarchie.

Les dimensions organisationnelles de la forme scolaire selon Guy Vincent

À ces constats Guy Vincent ajoute plusieurs analyses principalement liées au temps et à l'espace scolaires. D'après lui, la forme scolaire correspond à un temps spécifique : « le temps de l'école dans la vie, dans l'année, l'emploi du temps de la journée. Le temps scolaire, caractérisé par la répétition, le découpage de « séquences » isolées les unes des autres, est un temps an-historique. » (Vincent, 2004). La structuration du temps scolaire est rigide, organisée autour d'un calendrier scolaire universel et une logique de planification de l'apprentissage et de son évaluation. Cette planification est prévue sur un temps long, dans la perspective d'intégrer les individus appartenant à un territoire et à une communauté.

Par ailleurs, Vincent parle de l'école comme un espace séparé des autres lieux du monde social, isolé du monde extérieur afin de maximiser la qualité de l'apprentissage (Vincent, 1980). L'espace scolaire est soigneusement quadrillé, codifié et contrôlé. Comparable à un sanctuaire, l'école obligatoire s'érige autour du principe de la clôture. Analysant l'extension des dispositifs disciplinaires dans la société, Michel Foucault constate que la clôture scolaire apparaît à partir de la Renaissance.

Les "grands schémas de la pédagogie", adoptés progressivement en Occident, établissent notamment la règle de claustration. C'est à l'intérieur d'un espace fermé, dans un milieu clos sur lui-même, et avec le minimum de rapports avec le monde extérieur, que l'exercice pédagogique doit s'accomplir (Foucault, 1973, p.69).

L'école constitue un espace où se prépare l'avenir de la cité à l'abri des passions qui la font vivre (Charlier, 2014). Les Lumières souhaitent la clôture scolaire afin de libérer les enfants des préjugés de l'Ancien Régime, leur permettre de développer leur raison universelle, les délivrer des contraintes d'une société d'ordres et de conditionnement, dans la perspective d'ouvrir une mobilité sociale correspondant à leur mérite (Derouet-Besson, 2004). La forme scolaire maintient ainsi une coupure sociale entre les espaces-temps d'instruction et ceux consacrés aux autres pratiques sociales (Maulini & Perrenoud, 2005).

Cependant, cette analyse de la fermeture de l'espace scolaire sur lui-même est à relativiser. Premièrement, l'école va entamer un processus graduel d'ouverture à partir du début de la massification de l'instruction. En Belgique, le mouvement de démocratisation de l'enseignement a ouvert progressivement l'accès à l'école publique pour tous, tout au long du XXème siècle. En outre, la forme scolaire s'est développée en connexion avec les évolutions de son environnement, imprégnée par les conceptions normatives existantes dans les différentes sphères sociétales. L'école ne s'est donc pas construite de façon totalement isolée du monde. Avant même l'expansion importante du partenariat, objet de cette thèse, chaque école était déjà couplée avec un environnement institutionnel établi notamment au niveau des réseaux d'enseignement. Ajoutons que la forme initialement cloisonnée de l'école

a été remise en question par une diversité de critiques qui ont alimenté les évolutions du système scolaire au cours des dernières décennies¹⁴.

L'organisation scolaire selon Luhmann

La clôture du monde scolaire est également nuancée par Niklas Luhmann, à travers la mobilisation des concepts qui fondent sa théorie des systèmes. D'après lui, en tant que système, le monde scolaire est fermé au niveau des opérations; il est autoréférentiel. Ses opérations se centrent sur la réalisation de l'intention éducative. Cependant, comme tout système, il est également connectivement ouvert sur son environnement. Il tient compte de l'environnement dans lequel il se trouve, en s'y référant pour ériger ses frontières. Cette combinaison de fermeture autoréférentielle et d'ouverture sur son environnement est absente de la conception de Guy Vincent; elle permet pourtant d'envisager autrement les rapports que l'école entretient avec l'extérieur.

L'approche luhmanienne met en évidence que le développement d'une forme scolaire n'aurait pu avoir lieu sans l'existence corrélatrice d'une organisation scolaire. Citant Luhmann, Vanden Broeck (2019) démontre que la systématisation de l'éducation est indissociable de l'apparition de systèmes organisationnels nécessaires pour donner corps à l'intention éducative. Elle repose sur « *'a peculiar symbiosis' (Luhmann 2002, p.121) between interaction systems that require decision-making (on who teaches what, when, to whom and so on) and organisation systems, to which that decision-making is delegated* » (p.6). Dans son article intitulé *"The problem of the present"*, l'auteur met également en évidence la fonction du temps scolaire: créer des formes mécaniques de coordination, afin d'établir un cadre dans lequel tous les élèves performant des activités similaires (Vanden Broeck, 2020b, pp.4-5). La *"schooling society"* assure une synchronisation et une homogénéisation de tous les élèves, en établissant une planification de ce qu'ils doivent accomplir à chaque étape de leur parcours scolaire, indépendamment de leur identité individuelle. La structuration de l'enseignement et son organisation temporelle installent donc une solidarité mécanique au-delà des différences sociales.

¹⁴ Constatant les processus de relégation encore puissants malgré la démocratisation, l'école belge tente de s'ouvrir davantage à la mixité socioculturelle des élèves en mettant en place des dispositifs différenciés selon les publics. Une diversité de nouvelles pédagogies sont progressivement valorisées, à la recherche d'approches plus ouvertes sur le monde et le quotidien des enfants. Parallèlement à ces évolutions pédagogiques, la volonté de prendre en compte les réalités socioéconomiques de la société belge dans la régulation du système d'enseignement suscite la création de dispositifs permettant une plus grande adéquation des objectifs des systèmes de formation avec les besoins du marché de l'emploi (Dumay, 2015). D'autre part, le désir de participation des familles dans les activités scolaires éveille de plus en plus de préoccupations. En effet, la notion d'ouverture peut aussi se traduire par une démarche dirigée vers les familles, notamment les plus populaires, afin de lutter contre les inégalités scolaires inhérentes aux difficultés de communication entre les établissements et les parents issus des catégories les plus défavorisées et/ou de l'immigration (Henriot-Van Zanten, 1990).

Ce rapide tour d’horizon permet de souligner les caractéristiques particulières de la forme organisationnelle de l’école, capable de synchroniser des masses importantes d’élèves à travers une rationalisation et une standardisation de l’espace, du temps ainsi que des modalités de coordination et d’enseignement. Cette forme organisationnelle particulière a encadré le développement des processus d’interaction éducatifs spécifiques à la forme scolaire. Cette interdépendance entre forme organisationnelle et forme éducative a été au cœur de l’institutionnalisation de l’école moderne. Aujourd’hui, avec l’importante circulation d’idées pédagogiques alternatives à la forme scolaire et la montée en puissance du modèle de l’organisation par projet, la double dimension éducative et organisationnelle tend à être questionnée. Ces évolutions nous conduisent à nous interroger sur les rapports que l’école entretient avec son environnement organisationnel et éducatif ainsi que sur les mécanismes au cœur de la rencontre avec le non scolaire. Dans un contexte de partenariat croissant entre les écoles et les acteurs organisationnels qui évoluent autour d’elles, comment les formes organisationnelles et formes éducatives s’arrangent-elles et se recomposent-elles ?

III.3. Le système éducatif et ses re-spécifications récentes

Venons-en enfin au point central de ce chapitre : l’analyse des évolutions des systèmes scolaire et éducatif au sens large. Il s’agit dans cette partie de chapitre théorique d’aborder la façon dont les changements touchant les champs éducatifs sont présentés dans la littérature. D’abord, nous relaterons des interprétations de ces évolutions proposées par des auteurs inscrits dans la théorie des systèmes (1). Ensuite, nous nous pencherons sur les évolutions directement observables sur le terrain éducatif (2). Ces constats nous permettront ainsi d’introduire notre thématique de recherche, à savoir le partenariat entre acteurs éducatifs externes et établissements scolaires, et d’y proposer de premières hypothèses interprétatives (3).

III.3.1. Montée du *learning* et expansion du système éducatif

Plusieurs auteurs s’inscrivant dans la suite de Niklas Luhmann mettent en évidence comment les évolutions sociétales que nous avons relayées dans la deuxième section de ce chapitre impactent le système éducatif. Nous reprendrons ici une fois encore les travaux de Pieter Vanden Broeck et de Eric Mangez, qui ont prolongé les travaux de Luhmann particulièrement dans le domaine éducatif. Dans sa thèse (2020c), Vanden Broeck montre comment les “formules sémantiques” représentant l’unité du système éducatif ont évolué en même temps que le reste de la société. Ces formules constituent un schéma d’observation stipulant à quelles conditions le reste de la société apparaît pertinent pour le système éducatif. Durant le XVIIIème siècle, l’idéalisations pédagogique de la culture individuelle (“*auto-cultivation*”) a remplacé la sémantique prémoderne de la perfection humaine. L’éducation a ainsi acquis sa pleine autonomie, apparaissant indispensable en s’appuyant sur la relation entre un canon de savoirs académiques et la formation de l’individualité. Le système a également changé de point de référence durant l’entrée de la Modernité. En effet, Luhmann montre que chaque système fonctionnel doit résoudre le problème de sa propre

indétermination. En effet, étant autoréférentiels, les systèmes sociaux doivent trouver un moyen de rompre le cercle tautologique qui est à la base de leur fonctionnement (Luhman, 1995). Pour ce faire, ils reconstruisent en leur sein des points de référence externes. Ils externalisent ainsi la recherche d’une “signification additionnelle” permettant au système de prendre une forme spécifique. Comme nous l’avons déjà résumé dans la seconde section de ce chapitre, Luhmann montre qu’en quittant la prémodernité, les systèmes sociaux ont remplacé le point de référence de la nature et du divin par celui de l’état-nation. Alors que l’avenir n’est plus uniquement envisagé sous le spectre de diverses menaces, la société ne trouve plus non plus son unité dans la hiérarchie et la stratification mais plutôt dans l’égalité entre ses membres. L’inclusion indifférenciée de toute une population passe par l’émergence d’une école massifiée, destinée à tous les citoyens partageant une culture et une langue nationale. L’éducation n’est plus orientée vers le passé, mais plutôt vers le futur : il s’agit de développer les potentialités de chaque élève, au-delà de leurs différences initiales (statut socioéconomique, genre, dispositions naturelles, etc.) (Mangez & Vanden Broeck, 2020).

Cependant, de nouvelles évolutions sociétales provoquent, au cours du siècle dernier, des changements dans le rapport que les systèmes sociaux et les individus qui y participent entretiennent vis-à-vis du temps. L’intensification de la différenciation fonctionnelle et la complexification importante des systèmes provoquent une montée des incertitudes : le futur est désormais incertain. Cet avenir ouvert ne nous garantit désormais plus rien ; il sera la conséquence de nos actions et nos choix. Dans ce contexte instable, il est devenu indispensable que chacun apprenne à apprendre et à orienter son apprentissage pour pouvoir satisfaire ses besoins et s’adapter à différents environnements (Simons, 2006). Mais l’éducation scolaire fait face à un paradoxe, apparaissant à la fois comme une solution et un problème. En effet, l’éducation permet de protéger les individus des risques et de leur donner les outils nécessaires pour saisir les opportunités. Cependant, l’étendue des incertitudes relatives au futur suscite des questionnements quant à la notion même de transmettre des savoirs du passé aux futures générations :

One no longer knows for sure what teachers should teach, what and how students should learn, whether there should be teachers at all, or schools, etc. How does one prepare for the future when the only thing one knows for sure is precisely that one does not know what the future situations will be like? (Mangez & Vanden Broeck, 2020, p.683).

Vanden Broeck (2020c) poursuit son argumentation relative aux formules sémantiques, en montrant le glissement de l’*“auto-cultivation”* à la capacité d’apprendre. Luhmann affirme en effet qu’apprendre, et même “apprendre à apprendre” est devenue la meilleure façon de se préparer à des problèmes et des situations inconnues (Luhmann & Schorr, 2000). Mangez (2010) montre lui aussi un changement sémantique majeur au sein de la majorité des systèmes scolaires, au cours duquel les vieilles notions curriculaires nationales sont complétées, si pas remplacées par un nouveau vocabulaire centré sur les notions d’apprentissage, de compétences et de projet. Ainsi, le registre de l’apprentissage tend à supplanter la notion d’enseignement, davantage propre au système éducatif de la première modernité. Le *“learning”* devient la nouvelle terminologie utilisée politiquement pour réfléchir autour du

rôle de l'éducation (Mangez & Vanden Broeck, 2020). L'apprentissage est conçu comme une production de capital humain, un investissement pour évoluer dans notre société, fondée sur la connaissance et tournée vers l'innovation. Cette confiance grandissante dans le savoir tend à supplanter les rapports normatifs à la réalité ; Vanden Broeck et Mangez parlent d'ailleurs d'un mouvement de "cognitivisation du monde".

Cette montée en importance du savoir s'accompagne d'une remise en question des certitudes normatives dans le système éducatif. Aujourd'hui, les questionnements se multiplient autour de ce que doit être un bon élève ou un bon enseignant, sur les savoirs et matières qui doivent faire partie des programmes scolaires, sur les valeurs qui doivent être transmises en classe. Les idéaux pédagogiques et le curriculum national, au fondement du paradigme de l'enseignement, ont perdu leur légitimité et la capacité de dicter ce que doit être l'éducation. Les auteurs (Vanden Broeck & Mangez, 2016) ajoutent que puisque l'éducation n'est plus limitée par un ensemble d'idéaux normatifs, elle s'étend dans toutes les directions. En effet, la déstabilisation des référents normatifs fait sans cesse apparaître de nouveaux problèmes (que faut-il apprendre, comment, à qui, quand, et pourquoi ?) qui, à leur tour, alimentent un triple processus d'expansion du système éducatif. D'abord, on observe une expansion sur le plan social : toutes les catégories sociales sont appelées à entrer en formation, conduisant à l'instruction de masse et à la multiplication des organismes de formation. Il s'agit aussi d'une expansion temporelle : chaque individu est invité à s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie et à compléter son bagage de connaissances et de compétences au fur et à mesure de sa carrière. Enfin, et c'est ce qui nous intéresse le plus dans cette thèse, l'expansion est également thématique. Dans cette perspective, tout devient objet d'apprentissage. De plus en plus de savoirs et savoir-faire sont formalisés dans des modules d'apprentissage structurés et programmés dans des offres éducatives. Un phénomène global d'"éducationnalisation" se dessine : la plupart des problématiques et éléments de la vie sociale peuvent aujourd'hui faire l'objet d'un cours, d'une formation, d'une animation. Vanden Broeck (2020c) signale que l'autonomie de l'éducation est accentuée par le fait qu'elle n'est plus délimitée par des matières précises à enseigner. Puisque tout peut constituer une opportunité d'apprentissage, l'éducation devient également une question de décision (prenant la forme du curriculum au sein de l'école).

Les auteurs susmentionnés mettent en évidence que l'expansion du système éducatif s'accompagne d'une production de nouvelles différences dans la pratique éducative. Ils suggèrent que de plus en plus, l'éducation scolaire tend à reconnaître sa différence par rapport à son environnement comme une limitation, voire un obstacle à sa propre fonction. En effet, la distinction de l'école par rapport au reste de la société repose sur un paradoxe : l'école doit préparer les élèves pour ce qu'elle n'est précisément pas, pour les situations "de la vie réelle" et la participation à d'autres systèmes que le système éducatif. Or, ce paradoxe tend à devenir plus visible quand l'avenir apparaît de plus en plus incertain; les limites de la forme scolaire deviennent problématiques. Pour surpasser ces limites, une diversité de "re-spécifications" de l'intention éducative émerge. Il s'agit notamment pour le système éducatif de faire "ré-entrer" la différence entre l'environnement et le système à l'intérieur du

système, en proposant par exemple des activités éducatives censées imiter des situations de la vie réelle. Pour ce faire, la pédagogie du *“learning-by-doing”* est de plus en plus proposée aux jeunes, même en contexte scolaire, souvent par l’intermédiaire de collaborations avec des acteurs extérieurs à l’école. Mangez et Vanden Broeck voit ce phénomène comme une manière pour le système éducatif (scolaire) d’internaliser ses différences par rapport au monde extérieur comme un ensemble d’*“auto-contradictions”* productives pour détourner les limites de sa forme.

Les conceptualisations inspirées de la théorie des systèmes permettent d’analyser les changements apparaissant au sein du système éducatif comme des phénomènes parfaitement ancrés dans les évolutions sociétales de la seconde modernité. Les auteurs interprètent les mutations des milieux éducatifs, singulièrement celles de l’école, comme des réactions à un contexte d’indétermination normative croissante et de multiplication des incertitudes. Ces perspectives d’instabilité semblent susciter une réappropriation par le système de nouveaux éléments inspirés de l’extérieur, tant en termes d’objets que de formes. Le système éducatif observe et reconstruit en son sein, à sa manière, des *“problèmes”*, des *“risques”* liés à sa perception de son environnement (expansion thématique). Il augmente sa complexité interne en donnant une importance croissante aux modalités pédagogiques alternatives à celles de l’enseignement formel. Dans son analyse de l’éducation transnationale, Vanden Broeck (2020c) montre aussi que les re-spécifications de l’intention éducative sont rendues possibles par des arrangements organisationnels variés (mise en œuvre de projets temporaires, déplacements hors de l’école, modifications des groupes classes, etc.). Notre thèse souhaite souligner davantage le lien qui existe entre formes éducatives et formes organisationnelles dans l’évolution des frontières du système éducatif.

Précisons que les interprétations de la théorie des systèmes ne sont pas les seules pertinentes pour éclairer notre problématique de recherche. D’autres analyses soulignent par exemple davantage les processus d’individualisation et de rationalisation. Ulrich Beck (2001) envisage la *“société du risque”* comme une société d’individus, appelés à se responsabiliser et à construire leur biographie sur des prises de risques, une mise en danger d’eux-mêmes. De son côté, plutôt que de parler d’un phénomène d’*“individualisation”*, Bernard Delvaux (*à paraître*) évoque les processus de subjectivation et de responsabilisation. Les individus contemporains se perçoivent comme des sujets, des entités indivises et libres, capables d’échapper aux conditionnements externes. Ils ne sont plus à la recherche d’une éducation qui les prépare à exercer un rôle prédéfini et qui les insère dans une histoire collective, mais plutôt d’une éducation qui leur permette d’assumer un nombre croissant de choix et de responsabilités. Dans un contexte instable offrant de multiples possibilités, les individus sont aujourd’hui amenés à prendre davantage de décisions et à se mobiliser dans tous les domaines de leur vie pour s’y adapter. Delvaux soutient que ces tendances à la subjectivation et à la responsabilisation des individus remettent en question le programme éducatif national. Alors que ce programme vise traditionnellement à inscrire les individus dans un projet collectif commun, l’éducation est aujourd’hui devenue axiologiquement individuelle. Ce processus a encouragé les systèmes éducatifs à redéfinir les attitudes à façonner chez les

jeunes, qu'il faut dorénavant préparer à s'entreprendre, s'adapter et prendre des décisions tout en respectant le processus de subjectivation d'autrui. L'évolution de ces finalités éducatives officielles semble s'accompagner, sur le terrain scolaire, d'une diversification et d'une complexification des pratiques éducatives et conceptions du rôle de l'enseignant (Tay, Bouhon, Dupriez & Cattonar, 2021).

III.3.2. La diffusion de nouvelles formes et objets éducatifs en terrain scolaire

Au-delà des interprétations théoriques proposées par différents sociologues de l'éducation, les évolutions des systèmes éducatifs sont palpables, directement mises en évidence et analysées par les acteurs de terrain eux-mêmes. Un des changements majeurs concerne la gestion publique de l'école. Dans de nombreux pays autour du monde ont émergé au cours des dernières décennies de nouveaux modes de régulation inspirés du *New Public Management*. Se sont alors multipliés des mécanismes de responsabilisation et de reddition de comptes (*accountability*) sur base des résultats des enseignants et de leurs établissements. Ces politiques "post-bureaucratiques" reposent sur une doctrine de performance ainsi que sur des systèmes d'évaluation et des standards pour toutes les écoles d'un même territoire (Maroy, 2017). La Belgique ne fait pas exception, avec la mise en place progressive de nouveaux outils de pilotage et d'une promotion active de l'autonomie des établissements. La diffusion de ces principes managériaux dans les différents systèmes scolaires à travers le monde démontre bien le processus de globalisation de la question éducative, devenue l'objet de l'attention des institutions internationales. L'Union Européenne s'est dotée de structures de gouvernance en éducation, chargée de diffuser des orientations aux pays membres. Elle multiplie les dispositifs (comme la Méthode Ouverte de Coordination) pour observer les systèmes scolaires et produire de la connaissance à leur sujet, ce qui entraîne l'émergence progressive de nouvelles formes d'influence politique. Dans cette perspective, Eric Mangez et Pieter Vanden Broeck (Vanden Broeck, 2019) théorisent le passage du gouvernement à la gouvernance comme un processus accompagnant l'évolution du "teaching" au "learning" mentionnée dans le point précédent.

Émergence de nouvelles formes d'éducation depuis les marges des systèmes éducatifs

Mais la régulation et la gouvernance des milieux éducatifs ne constituent pas des questions centrales dans notre thèse. Nous nous intéressons plutôt à l'évolution des contenus éducatifs, méthodes pédagogiques, finalités et formes organisationnelles. Il nous semble qu'au cours des dernières décennies, c'est d'abord la forme éducative dominante en milieu scolaire qui a été mise au défi des mutations sociétales. De nouvelles formes d'éducation apparaissent initialement aux marges du système éducatif, à travers l'émergence progressive des pédagogies nouvelles dès le début du XX^{ème} siècle. En effet, de nouveaux courants éducatifs se constituent autour des personnalités de pédagogues européens comme Célestin Freinet, Maria Montessori, Rudolf Steiner et Ovide Decroly. Même si ces courants se distinguent les uns des autres à plusieurs niveaux, ils portent des revendications pédagogiques fortes, demandant « une réorganisation scolaire et des méthodes

d'enseignement, une révolution éducative dans et hors école, à travers une autre vision de l'enfant et d'autres relations pédagogiques entre adultes et enfants » (Wagnon, 2018, p.4). Des réseaux d'écoles se créent peu à peu pour porter la voix des pédagogues du début du siècle. Ils restent néanmoins marginaux numériquement.

Parallèlement à l'émergence de ces pédagogies nouvelles se développent les secteurs des mouvements de jeunesse et de l'éducation populaire/permanente. L'apparition de groupements structurés de jeunes dans un but de divertissement a constitué une réelle innovation pédagogique au début du siècle dernier (Dubruille, Wayens & Decroly, 2005). Tous les mouvements de jeunesse ne partagent pas les mêmes méthodes d'action sur le terrain; certains ont même une identité historique catholique très ancrée qui oriente leurs finalités et propositions éducatives. Cependant, ils se ressemblent globalement par leur pédagogie du plein air et leur valorisation des pratiques ludiques (Harang, 2021). Précurseurs du futur secteur des organisations de jeunesse, ces mouvements de jeunesse promeuvent l'éveil des jeunes, leur autonomie et leur responsabilisation. De leur côté, les associations d'éducation populaire constituent également des "lieux de production et de circulation de savoirs pédagogiques" (Vennin, 2017). Transgénérationnelles, les pratiques d'éducation populaire se situent dans une logique de complémentarité ou de compensation de l'école. Léo Vennin affirme qu'elles sont caractérisées par la volonté de permettre à tous de s'épanouir à partir de leurs ressources respectives et de remplacer le rapport hiérarchique entre enseignant et enseigné par des rapports de coopération et des situations d'éducation mutuelle. Le secteur de l'éducation populaire constitue un espace de réflexivité pédagogique, de transmission de savoir et de mise en commun d'expérience.

Initialement, ces idées pédagogiques alternatives apparaissent donc progressivement depuis la lisière des systèmes éducatifs, à travers les courants des pédagogies nouvelles et les nouveaux secteurs associatifs au début du XXème siècle. Mais peu à peu, elles se diffusent au sein des systèmes scolaires traditionnels, provoquant des contestations de nature et d'intensité variées au sujet des différentes dimensions de la forme scolaire. Dès les années 1960 et parallèlement à la démocratisation de l'école, une diversité d'acteurs revendique l'ouverture de l'école, démontrant l'hétérogénéité des points de vue critiques par rapport à la question de la clôture scolaire (Derouet-Besson, 2004). L'école est dénoncée comme étant « coupée de la vie », transmettant de savoirs trop abstraits. Des sociologues comme Bourdieu et Passeron (1970) s'attaquent au caractère standardisé de l'offre scolaire, incapable de s'adapter aux différences des élèves. Les revendications qui se multiplient dans la seconde partie du XXème siècle alimentent les évolutions de l'école, notamment dans ses aspects pédagogiques. Le cadre légal qui organise l'enseignement tend à évoluer dans plusieurs systèmes scolaires, notamment en Belgique. Le décret "Missions" introduit l'apprentissage par compétences, reconnaissant leur importance au même titre que les savoirs cognitifs. La réforme vise à développer des apprentissages davantage chargés de sens et propices à l'épanouissement des élèves, ces derniers étant désormais envisagés comme des acteurs de leur apprentissage.

Le courant psycho-pédagogique du socioconstructivisme prend ainsi progressivement de l'ampleur dans les différents systèmes d'enseignement occidentaux. Les savoirs « hybrides » et « nomades » sont de plus en plus valorisés, tandis que la transmission de savoirs formels et conceptuels de l'école voit sa pertinence remise en doute. On parle davantage de savoirs « ancrés », de savoirs « situés », de savoirs d'action ou d'expérience. Les écoles sont aujourd'hui toutes plus ou moins fortement imprégnées des pédagogies actives, en tout cas encouragées à prendre en considération les besoins des jeunes et les évolutions de la société. En outre, le profil des écoles continue à se diversifier, et de plus en plus d'établissements se disent inscrits dans une démarche de "pédagogie alternative". Une proportion non négligeable de ces écoles ne s'intègrent plus dans un courant pédagogique précis comme leurs précurseurs des pédagogies nouvelles (Montessori, Freinet, Steiner, etc.), mais mêlent différentes influences avec une préoccupation pour les neurosciences et le développement personnel des élèves. D'après Wagnon (2018, p.20), le secteur des écoles alternatives connaît un essor qui « reste quantitativement négligeable mais médiatiquement et politiquement très offensif ». Émerge également par ailleurs une diversité de dispositifs novateurs qui proposent une ouverture de l'école au monde extérieur (école étendue, école extensive) ainsi qu'une révolution de l'architecture scolaire classique (spatialité circulaire, forme réseau, "classe promenade", espaces polyvalents, espaces modulables) (Verhoeven, 2016).

De nouveaux objets pris en charge par l'environnement des écoles

L'évolution (plus ou moins réelle selon les milieux scolaires) des formes éducatives s'accompagne de l'émergence de nouveaux objets éducatifs. L'expansion des systèmes éducatifs se traduit en effet par la formalisation d'une diversité de nouveaux objets d'apprentissage, laissés auparavant aux processus de socialisation. Par exemple, il existe dorénavant des formations à l'esprit d'entreprendre, des offres de conseils sur « comment réussir sa vie amoureuse ? », des fascicules qui enseignent le tri des déchets, etc. Dans les secteurs éducatifs, ce phénomène s'incarne dans la multiplication des dispositifs et projets d'« éducation à ». Aujourd'hui, on « éduque à » de très nombreuses thématiques qui traduisent les préoccupations de la Modernité avancée. *Le Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017) mentionne les objets suivants : 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. Le Dictionnaire ajoute à ces thématiques, plutôt courantes dans la littérature, d'autres objets beaucoup moins abordés mais également aujourd'hui formalisés : l'éducation aux choix, à la complexité, au patrimoine, à la responsabilité, au risque et au territoire. La longueur de cette liste éclaire le processus d'« éducationnalisation » évoqué plus tôt.

Avant de poursuivre, nous pourrions nous interroger sur l'histoire et la nouveauté des objets éducatifs. Sur quels fondements curriculaires ces évolutions prennent-elles racine ? En explorant les programmes scolaires depuis le 19^{ème} siècle, on découvre plusieurs mutations dans les curricula. D'abord, l'éducation religieuse prédominante s'est effacée avec la sécularisation de la société, ouvrant la voie à un climat d'apprentissage laïc. En Belgique, les

matières proposées à l'école ont évolué au cours du temps, les lois successives faisant passer certaines matières obligatoires en options complémentaires, et inversement. Le dessin, le chant et la couture (pour les filles) sont des bons exemples de cette variation. Plusieurs types d'enseignements répondant à des urgences sociales vont faire leur apparition dans les établissements scolaires. L'enseignement agricole et les cours d'agriculture furent rendus obligatoires dans certaines communes rurales à la fin du XIX^{ème} siècle, dans le but de limiter le déclin des petites exploitations agricoles et maintenir la paix sociale dans les campagnes conservatrices (Grootaers, 1998). À cette époque sont également instaurés des cours d'hygiène, avec un objectif moralisateur : encourager les enfants à mener une vie modérée, régulière et laborieuse. Dans la même veine, l'enseignement anti-alcoolique gagne en importance, tandis que se créent dans de nombreuses écoles des ligues de tempérance. Mais une des matières qui aura le plus de succès est celle des arts ménagers. Le cours d'éducation ménagère, destinée aux filles, est un enseignement initiant à la vie future afin d'éduquer à la responsabilité familiale. Même si ces objets semblent avant tout orientés par l'exigence de développement de comportements moraux adaptés à la vie en société, leur formalisation est légitimée par des contenus scientifiques. Les arts ménagers reposent sur « la géométrie du patronage, la physique des cuissons, la physiologie de l'alimentation, la chimie du détachage, la physique de l'amidonage... » (Lebeaume, 2012).

Ce discours rationalisant couvre un ensemble d'injonctions morales fortes doublées d'une vision précise de la répartition des rôles sociaux. Progressivement, les grandes mutations culturelles du XX^{ème} siècle vont faire disparaître ces différentes matières des programmes d'enseignement belges. On assiste à une « généralisation de la scolarité prolongée qui n'exige plus la seule instruction "qu'il n'est pas permis d'ignorer" mais offre ainsi le temps d'"apprendre à être" » (Lebeaume, 2012). Les dimensions matérielle, familiale et sociale de la vie quotidienne quittent le terrain scolaire à la fin du XX^{ème} siècle. Les contenus d'enseignement ont à présent largement évolué. Si les urgences sociales du XIX^{ème} n'ont progressivement plus été prises en charge comme matières d'enseignement, celles du XXI^{ème} s'imposent aujourd'hui de façons diversifiées dans les secteurs éducatifs (dérèglement climatique, inégalités socioéconomiques, dangers de l'alimentation industrielle, etc.). De même, les dimensions matérielle et sociale de la vie quotidienne font de nouveau partie des préoccupations pédagogiques. Il s'agit aujourd'hui d'apprendre aux jeunes à adopter de nouveaux comportements (développement durable, santé, interculturalité), à faire face à de nombreuses situations de vie (consommer, entreprendre, etc.) et à maîtriser de nouveaux objets (TIC, médias) (Audigier, 2012). Mais le type de savoirs et de compétences recherchées diffère : l'éducation est désormais moins guidée par une volonté de moralisation individuelle dans le respect des normes imposées socialement. Les « éducations à » visent davantage la construction d'attitudes et de compétences orientées vers la décision, l'action, la compréhension et la prise en charge effective d'enjeux personnels et collectifs. Il s'agit d'accompagner les jeunes dans les apprentissages nécessaires au développement de leur rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde, dans une perspective démocratique d'épanouissement personnel et de citoyenneté pluraliste.

L'éducationnalisation de ces nouveaux objets constitue donc la dernière étape d'un processus de rationalisation progressif entamé lors de l'émergence de l'école. Prioritairement centrée sur l'apprentissage des savoirs et des langages, l'école s'est ensuite intéressée à l'« éducation aux rôles », c'est-à-dire à la transmission des connaissances et compétences utiles dans les différents secteurs professionnels ou l'univers domestique. L'enseignement agricole, les arts ménagers ainsi que les cours de couture et d'hygiène mentionnés plus tôt en sont de bons exemples. Le phénomène auquel nous assistons depuis les dernières décennies concerne plutôt l'éducationnalisation des « attitudes ». Il s'agit désormais d'accompagner les jeunes vers l'acquisition de savoir-être transversaux aux différents secteurs d'activités, nécessaires pour développer sa singularité, vivre dans le monde social, le monde physique et l'incertitude des temps présents. Ainsi, les objets que nous appelons communément les « éducations à » sont en fait des éducations aux attitudes, autrefois intériorisées uniquement par la socialisation. Dans cette thèse, nous utiliserons alternativement une formule ou l'autre.

La formalisation des « éducations aux attitudes » nous apparaît comme une des réponses éducatives aux grandes mutations de la société. Pour Delvaux (*à paraître*), les phénomènes de subjectivation et de responsabilisation participent à multiplier les demandes de capacitation des individus et à allonger la liste des aptitudes à acquérir. L'éducationnalisation de nouveaux objets d'apprentissage s'explique donc notamment par cette diversification des demandes de capacitation, toutes les dimensions de la vie sociale des individus étant susceptibles d'être intégrées dans une démarche éducative. En outre, de nouveaux enjeux globaux se sont imposés aux systèmes éducatifs (globalisation, augmentation des inégalités, péril planétaire lié aux questions environnementales, risques technologiques, etc.), confirmant « le vieux principe selon lequel l'éducation est systématiquement appelée à la rescousse face aux remises en cause des grandes valeurs sociétales » (Barthes & Alpe, 2018). L'éducation a donc ici également comme fonction de permettre aux apprenants de faire face à de nouvelles urgences sociales, en apportant des réponses aux enjeux contemporains. Barthes et Alpe ajoutent que la multiplication des offres d'« éducation à » semble répondre à un constat d'affaiblissement du lien social, démontrant la nécessité de reconstruire des dispositifs éducatifs centrés sur les valeurs et les comportements (Barthes & Alpe, 2018).

Ces nouveaux objets semblent devenus incontournables dans les systèmes éducatifs contemporains. Néanmoins, ils restent difficiles à prendre en charge par les établissements scolaires. En effet, comme nous le détaillerons dans les chapitres empiriques de cette thèse, les « éducations à » exigent généralement la mobilisation de formes éducatives et organisationnelles différentes de celles qui prévalent en milieu scolaire. Malgré l'introduction susmentionnée de nouvelles méthodes et idées pédagogiques dans l'enseignement, le travail éducatif de la majorité des établissements scolaires reste orienté par des méthodes plutôt transmissives, peu coopératives, guidées par des normes d'excellence et disciplinaires. Cette résistance de la forme scolaire est particulièrement présente dans l'enseignement secondaire. De plus, dans beaucoup d'établissements, les efforts déployés pour réagir face aux difficultés de l'institution scolaire à remplir ses missions d'enseignement et d'émancipation sociale ne laissent que peu de place à d'autres types de préoccupations

éducatives. Les limites de l'école semblent favoriser la montée d'organisations éducatives extra-scolaires capables d'organiser la formalisation éducative de ces nouveaux objets auprès des jeunes. On observe en effet depuis le début du XXIème siècle une multiplication d'opérateurs extérieurs qui organisent des activités d'"éducations à" en milieu scolaire ou non scolaire. Il existe donc en marge de l'école un vivier d'intervenants qui travaillent à sensibiliser et éduquer les jeunes aux questions de citoyenneté, d'écologie, de santé, d'interculturalité, etc. Il s'agit d'organisations évoluant initialement ou non dans le secteur éducatif. Puisque la majorité des écoles continuent de se montrer peu adaptées à l'incorporation de nouveaux objets et formes d'apprentissage mais que les attentes qui leur sont adressées dans le sens de cette incorporation ne cessent d'augmenter, beaucoup d'établissements choisissent de faire appel à ces acteurs éducatifs externes pour s'adapter au contexte sociétal changeant. Nous présenterons quelques hypothèses interprétatives relatives à la tendance globale au partenariat éducatif dans le point suivant de cette troisième section.

Une déclinaison de l'intention éducative en différentes formes et finalités

Ainsi, le constat de l'expansion du système éducatif n'est pas uniquement dressé par les auteurs inscrits dans la théorie des systèmes. Plusieurs auteurs parlent de l'avènement d'une "société éducative" (Faure, 1972; Delors, 1996, cités par Sauvé, 2001), observant le développement d'une démarche éducative intégratrice dans toutes les sphères de la société. L'école n'est désormais plus le seul lieu de l'éducation, tandis que l'enseignant n'en est plus le seul responsable. Laforge (2019) évoque quant à lui la diffusion d'un mandat éducatif dans l'ensemble des institutions publiques, la dimension éducative permettant de réduire les tensions et le désordre qui peut être à l'origine du déploiement d'une institution.

Cette montée en puissance de la rationalisation éducative se double d'un processus de diversification de l'éducation, avec l'essor de méthodes pédagogiques alternatives au modèle de la forme scolaire. Dans un langage luhmanien, nous pourrions parler d'un ensemble de "re-spécifications" de l'intention éducative au sein des organisations scolaires mais aussi et surtout dans les organisations non scolaires. Cette pluralisation de formes permet aussi l'émergence de nouvelles finalités éducatives formalisées dans des dispositifs d'"éducations à", nourrissant également le processus d'expansion. Cependant, ces nouvelles déclinaisons de l'éducation semblent avoir besoin d'aménagements organisationnels adaptés; c'est ce que nous explorerons dans la suite du chapitre et de la thèse.

III.3.3. Le cas du partenariat entre écoles et acteurs externes

Ainsi, les évolutions majeures de la société au cours de la modernité tardive se répercutent sur les milieux éducatifs, leur structuration en systèmes, les modalités et objets pédagogiques privilégiés. Les milieux scolaires plus spécifiquement font face à des évolutions de pratiques, de sémantiques et de curricula depuis une cinquantaine d'années. Néanmoins, la majorité des établissements scolaires restent influencés par le modèle de la forme scolaire, tant en termes pédagogiques qu'organisationnels. En effet, l'action éducative de beaucoup

d'enseignants (particulièrement d'enseignement secondaire) présente une importante dimension transmissive, séparant le savoir du faire et soumettant l'apprentissage et à des étapes d'évaluation formalisée. Par ailleurs, les écoles continuent d'être globalement structurées de façon hiérarchique, cellulaire et bureaucratique. L'organisation de l'enseignement est rationalisée autour d'un temps planifié de façon relativement rigide et d'un espace scolaire codifié et contrôlé. Ces constats rappellent que même si des évolutions importantes ont lieu dans les systèmes scolaires et les textes légaux qui les organisent, les pratiques réelles restent parfois éloignées des nouveaux idéaux normatifs qui irriguent les modèles éducatifs. L'école apparaît pour beaucoup comme une institution particulièrement résistante au changement, malgré les mutations des schèmes cognitifs et normatifs environnants. Dérouler le fil de notre argumentaire nous amène ainsi à montrer que les écoles vont chercher dans leur environnement ce qu'elles ne parviennent pas à développer seules en leur sein. À travers la mise en place de partenariats éducatifs, elles trouvent des re-spécifications de l'intention éducative (autres objets, autres formes) qui existent en dehors d'elles-mêmes pour répondre aux attentes évolutives qui lui sont adressées.

Dans son analyse de l'éducation transnationale, Pieter Vanden Broeck (2020b) évoque les fonctions que remplissent les projets éducatifs extracurriculaires qu'il étudie par rapport aux leçons d'enseignement habituelles. Il montre que l'école permet une forme de synchronisation mais pas de simultanéité avec son environnement. En effet, le temps scolaire permet de créer une solidarité mécanique entre tous les élèves, en les rassemblant au même moment et au même endroit autour d'un programme d'apprentissage. Malgré cette synchronicité, l'école maintient son autonomie en tant que système fermé, et s'organise autour de son propre rythme séquentiel (pas de simultanéité avec son environnement). Mais l'auteur montre que cette ligne stricte que l'enseignement scolaire trace entre l'éducation et la société commence à bouger en faveur de projets qui s'orientent vers des solutions capables de construire la frontière entre les deux de manière très différente, voire fluctuante d'un projet à l'autre. En effet, les projets ne reposent pas sur la synchronisation, puisqu'ils n'incluent pas toute une population de façon mécanique. Néanmoins, ces projets établissent un cadre temporel limité au cours duquel ils couplent le système éducatif de manière opérationnelle aux processus en provenance d'autres systèmes sociaux (entreprise, environnement, citoyenneté, etc.). Ils ouvrent donc la porte à une certaine simultanéité avec l'environnement, une fluctuation entre inclusion et exclusion, tout en préservant la fermeture opérationnelle du système via la temporalité très limitée des projets.

De la même façon, les activités éducatives que nous analysons, résultat d'un partenariat entre des acteurs scolaires et non scolaires, ne s'adressent généralement qu'à un nombre limité d'élèves, mais permettent par contre d'ouvrir le système scolaire à l'environnement et la temporalité de la modernité avancée. Nous posons l'hypothèse que le partenariat contribue à produire de nouvelles différences éducatives et à déplacer les frontières internes et externes du système éducatif. En effet, ces collaborations semblent permettre d'accélérer l'entrée dans le milieu scolaire de nouvelles formes éducatives, de nouveaux enjeux et objets à traiter, dans une modalité plus souple de rapport à son environnement. Il nous semble

qu'elles permettent à l'école de reconstruire en son sein ce qui existe en dehors d'elle et ainsi de formaliser d'autres éléments et modes d'apprentissages nécessaires pour s'adapter aux évolutions du monde et de la jeunesse. Plus précisément, le partenariat offre l'opportunité de cette intégration de façon temporaire, puisque la plupart des projets dont il est ici question sont délimités dans le temps. Leur côté impermanent laisse la possibilité aux établissements scolaires de maintenir leur structure générale ainsi que la gestion pédagogique et organisationnelle habituelle des élèves qu'ils accueillent. Nous verrons plus tard que cette possibilité semble néanmoins saisie de façon différenciée selon les contextes scolaires.

IV. Conclusion

Les grandes mutations sociétales n'épargnent donc pas les systèmes éducatifs, à travers lesquels se diffusent divers nouveaux cadres normatifs parfois contradictoires. Les milieux scolaires, comme les autres secteurs éducatifs qui les environnent, sont soumis aux pressions à la rationalisation, à l'individualisation, à la performance mais aussi à la prise en compte de nouveaux enjeux globaux et des besoins des enfants. Ils ne sont pas imperméables à la diversité des défis qui ont émergé avec la seconde modernité. Ces bouleversements se traduisent notamment par la diffusion de modèles pédagogiques, de temporalités éducatives et d'arrangements organisationnels alternatifs, la formalisation de nouveaux objets éducatifs, la constitution de nouveaux secteurs éducatifs et l'intégration de publics autrefois non concernés par l'intention éducative. L'émergence des projets éducatifs temporaires et des partenariats entre organisations scolaires et non scolaires apparaît comme une nouvelle façon d'appréhender la démarche éducative en interrogeant les frontières spatiales et temporelles habituelles de l'institution éducative par excellence : l'école. Ces projets et partenariats semblent nourrir le processus de désinstitutionnalisation (Dubet, 2002) scolaire en proposant d'autres formes qui questionnent la stabilité historique de l'école. Cette dernière ne peut désormais plus apparaître comme l'organisation totalisante et unique porteuse d'intention éducative; elle est concurrencée et complétée par une multiplicité d'"événements" et d'acteurs éducatifs contribuant à faire circuler de nouvelles normes au sein du système.

De plus en plus d'activités éducatives sont aujourd'hui le fruit de la rencontre temporaire d'organisations. Ces projets ou collaborations ponctuelles produisent des effets sur les organisations qui les mettent en œuvre, qu'elles soient considérées comme actrices de changement (comme dans le néoinstitutionnalisme) ou comme systèmes sociaux composés de communications (comme dans la théorie des systèmes). Produit de la modernité tardive, le partenariat entre écoles et acteurs extérieurs constitue à nos yeux avant tout un phénomène organisationnel, illustrant l'importance de sortir de la sociologie de l'éducation uniquement centrée sur l'enseignement à l'école. Dans cette thèse, nous voulons également saisir les liens qui existent entre forme organisationnelle et forme éducative, car nous postulons que les contenus éducatifs et méthodes pédagogiques ne peuvent évoluer sans que l'organisation qui les met en œuvre ne se modifie également dans son fonctionnement, sa structure et son ouverture aux acteurs extérieurs. Dans le chapitre suivant, nous porterons

notre attention sur la manière dont la stabilité et le changement organisationnels sont envisagés dans les théories néoinstitutionnalistes et systémiques, afin d'explorer des outils théoriques qui pourront nous être utiles dans l'analyse de données empiriques. Il s'agira aussi d'envisager la temporalité épisodique des partenariats comme un facteur limitant éventuellement l'institutionnalisation progressive de nouvelles formes en milieu scolaire; cette hypothèse sera testée à travers l'analyse des données au sein des chapitres 7 et 8 de cette thèse. La seconde partie de notre dissertation continuera donc à mobiliser les deux courants sociologiques majeurs présentés dans ce chapitre, car ces derniers ne permettent pas seulement d'expliquer l'émergence de nouveaux phénomènes mais également d'analyser les mécanismes au cœur de leur réalité et de leur déroulement sur le terrain éducatif. Leur conceptualisation foisonnante offre en effet des instruments d'analyse pour comprendre les phénomènes sociaux contemporains.

CHAPITRE 3 : LE PARTENARIAT COMME PHÉNOMÈNE INTERORGANISATIONNEL

Globalisation, individualisation, rationalisation, remise en question des certitudes normatives et déclin des institutions constituent un ensemble d'évolutions majeures traversant tous les champs et systèmes sociétaux. Dans ce contexte d'augmentation importante de la complexité se pose la question de savoir comment les organisations éducatives scolaires et non scolaires assurent leur stabilité et/ou introduisent des changements en leur sein. En effet, le système éducatif n'est pas épargné par ces importantes mutations; il semble y faire face en introduisant progressivement, par touches ponctuelles et variablement selon les contextes, des innovations pédagogiques et organisationnelles de diverses natures. Les secteurs éducatifs tendent non seulement à s'étendre en termes d'opérateurs engagés (écoles et autres organisations) et de public touché, mais intègrent également de plus en plus d'objets, de pratiques et de dispositifs éducatifs diversifiés.

Pour compléter les différents constats et hypothèses posés dans le chapitre précédent, nous aimerions nous concentrer dans ce troisième chapitre sur le niveau analytique de l'organisation. En effet, notre exploration de la littérature nous a permis de montrer en quoi l'entrée dans la modernité tardive s'est accompagnée d'une croissance importante des organisations formelles. Cette montée du phénomène organisationnel marque aussi les secteurs éducatifs : les établissements scolaires tendent à être considérés davantage comme des organisations autonomes avec leur vie propre, tandis que se multiplient les opérateurs éducatifs externes aux écoles. Les évolutions de l'éducation reposent aujourd'hui beaucoup sur les décisions des acteurs organisationnels, et non seulement sur des orientations prises au niveau de la nation. Comme toute organisation, celles qui s'engagent dans une démarche éducative ne sont jamais isolées: elles se rassemblent en secteurs, forment des champs organisationnels et entretiennent des rapports compétitifs ou collaboratifs pour atteindre leurs objectifs. Le partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires apparaît à nos yeux comme une manière de gérer les évolutions des besoins des jeunes face à la complexification des processus sociaux. Mais au-delà de cette hypothèse fonctionnelle, il nous semble important de saisir les enjeux et mécanismes à l'œuvre dans la rencontre entre organisations. Nous nous interrogeons sur les changements que peuvent susciter ces collaborations au sein du système éducatif au sens large et au sein des champs institutionnels respectifs dans lesquels évoluent les acteurs.

Plusieurs entrées théoriques sont envisageables pour étudier les questions de la stabilité et du changement organisationnel et institutionnel. Dans la continuité du chapitre précédent, nous proposons ici de comparer les approches organisationnelles du néoinstitutionnalisme et de la théorie des systèmes. Dans un premier temps, nous aborderons les concepts principaux mobilisés par les deux courants dans leur analyse de la reproduction et de la variation organisationnelles (section I). Il s'agira de mettre en évidence succinctement les grandes lignes de distinction théorique, avant d'approfondir davantage leurs visions respectives dans les points suivants du chapitre. Nous poursuivrons en effet en nous focalisant sur les travaux néoinstitutionnalistes et leur conception des relations que les organisations entretiennent

avec leur environnement comme facteurs de stabilité ou de changement (section II). La troisième section explorera également ces rapports interorganisationnels mais sous le prisme de la théorie des systèmes (section III). Nous y déploierons quelques concepts à mobiliser pour comprendre les effets potentiels que les projets collaboratifs, généralement limités dans le temps, peuvent avoir sur les organisations engagées dans la relation. L'ensemble des propos théoriques relayés dans ce chapitre vise à nous accompagner dans l'analyse des données de terrain relatives aux mécanismes et processus à l'œuvre dans la rencontre partenariale à l'école.

I. Les processus organisationnels sous le prisme du néoinstitutionnalisme et de la théorie des systèmes

Cette première vise à présenter succinctement les développements théoriques principaux de la sociologie des organisations portée par néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes. Il s'agit donc de présenter quelle conception de l'organisation entretiennent ces deux courants, mais aussi les fondements de leur approche de la stabilité et du changement organisationnel. L'idée est ainsi de montrer que malgré les rapprochements de leurs hypothèses sur la globalisation, les sociologies néoinstitutionnaliste et systémique ne partagent pas les mêmes prémisses théoriques sur le niveau méso-sociologique de structuration sociale.

I.1. La stabilité sociale et organisationnelle

Néoinstitutionnalisme

Les premiers néoinstitutionnalistes (Meyer, Rowan, DiMaggio, Powell, etc.) ont expliqué la reproduction de l'ordre social en mettant en évidence la nécessité pour les organisations de se conformer à l'environnement légitime. Cet environnement institutionnel est composé d'un ensemble de normes, croyances et règles institutionnalisées auxquelles les organisations sont tenues de se conformer pour être reconnues légitimes. Meyer et Rowan (1977) montrent en quoi ces règles et autres normes constituent des prescriptions rationalisées et impersonnelles, fonctionnant comme des « mythes institutionnels ». Ces mythes sont des normes de rationalité puissantes, hautement légitimes, incarnées dans les structures. Les auteurs pionniers du néoinstitutionnalisme ont ainsi mis l'accent sur les mécanismes d'isomorphisme qui participent aux dynamiques d'homogénéisation et de structuration des champs. Mues par la recherche de pouvoir et de légitimité, les organisations reproduisent les institutions qui contraignent leurs actions, adoptant les pratiques les mieux acceptées socialement (DiMaggio & Powell, 1983). Cependant, les auteurs montrent également que les structures formelles qui respectent et célèbrent les mythes institutionnels diffèrent généralement des réelles structures d'action. Le pur respect des règles institutionnelles semble créer de l'incohérence et de l'inefficacité à l'interne des organisations (Meyer & Rowan, 1977). Une de leurs solutions au potentiel conflictuel et inefficace de ces règles consiste à maintenir leur conformité aux mythes tout en "découplant" leurs pratiques

organisationnelles des attentes externes. Ce découplage permet aux organisations de conserver leurs routines informelles propres tout en s'adaptant aux pressions institutionnelles de leur environnement.

Par la suite, d'autres néoinstitutionnalistes ont développé le concept de « logique institutionnelle », pour désigner les systèmes de règles, de valeurs et d'intérêts qui influencent les moyens et les fins des acteurs (individus et organisations). La logique institutionnelle est définie par Thornton et Ocasio (1999) comme « *the socially constructed, historical patterns of material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality* ». Les logiques institutionnelles fournissent des règles d'action qui aident les acteurs à faire face à l'ambiguïté et aux limitations cognitives en mettant en évidence des questions et des problèmes particuliers, en déterminant lesquels sont saillants et exigent de l'attention, et en formulant des solutions possibles (Thornton, 2002). Les frontières des champs, les identités de leurs membres et les interactions entre les membres du champ sont délimitées et maintenues par les logiques institutionnelles (Greenwood & Suddaby, 2006). Friedland et Alford (1991) ont d'ailleurs conceptualisé la société comme un système interinstitutionnel, dans lequel chaque secteur représente un ensemble d'attentes pour les relations sociales ainsi que le comportement organisationnel et humain. Ces secteurs (marchés, entreprises, professions, états, familles, religions) présentent leur propre logique institutionnelle distinctive. Plus tard, d'autres auteurs comme Kraatz et Block (2008), ont plutôt montré que les champs sont traversés par des logiques institutionnelles diverses, parfois conflictuelles, par rapport auxquelles les organisations peuvent se positionner pour asseoir leur légitimité.

Légitimation, isomorphisme, mythes, découplage, environnement institutionnel et logique institutionnelle constituent les concepts fondateurs du néoinstitutionnalisme sociologique. Ils apportent des interprétations intéressantes du fonctionnement des champs organisationnels et de leur pérennité, et peuvent nous permettre de comprendre la permanence de certaines structures organisationnelles dans le champ éducatif.

Théorie des systèmes

L'analyse établie par la théorie des systèmes de la stabilité organisationnelle est très différente. Luhmann conçoit les organisations comme un troisième type de système social, à côté des systèmes interactionnels et du système sociétal. Les organisations sont des systèmes ouverts caractérisés par leur capacité à développer une indifférence à l'égard non pas de tous mais d'une bonne partie des événements qui adviennent dans leur environnement. Autonomes, elles s'en distinguent en produisant leurs propres opérations de manière autoréférentielle. Elles réduisent la complexité de leur environnement en sélectionnant les éléments pertinents : ces éléments deviennent des informations, produits des systèmes. Les organisations orientent la suite de leurs actions à partir de ces observations et en fonction de leur passé de prise de décision. En effet, les organisations peuvent être définies comme

des systèmes sociaux capables de stabiliser des formes d'action et de comportement en prenant des décisions.

Nassehi (2005) met en évidence la relative stabilité des systèmes organisationnels, qui fonctionnent sur base de pratiques répétitives et de procédures redondantes, à partir de rôles fixes et transparents. Les organisations se connectent de décision en décision, faisant face à la contingence et au paradoxe des processus de prise de décision. En effet, les organisations doivent affronter le paradoxe du choix : une autre possibilité peut toujours être choisie. Afin de répondre au problème de l'autoréférentialité, les systèmes organisationnels communiquent autour de leurs processus de décision. En effet, pour exister et continuer à exister, ils s'auto-décrivent sans cesse (Nassehi, 2005). Ces (auto)descriptions « constituent » l'organisation et produisent une définition des problèmes, des solutions et des rôles qui importent pour l'organisation. Elles établissent des attentes, tant internes qu'externes, et rendent les interactions organisées possibles.

La théorie des systèmes ne met donc pas le focus sur les mêmes éléments que le néoinstitutionnalisme pour expliquer la stabilité des organisations. Les interprétations systémiques nous invitent à nous intéresser à la structure de décision des organisations éducatives et à la façon dont elles s'inscrivent dans leur histoire organisationnelle. Il s'agit pour cela d'analyser les autodescriptions qui les constituent. Les systèmes organisationnels étant fondés sur l'opposition entre inclusion et exclusion, il peut être pertinent également de prendre en compte les conditions de *membership* des organisations, les règles de comportement spécifiques, les rôles hiérarchisés, etc.

I.2. Le changement social et organisationnel

Néoinstitutionnalisme

Au-delà de ces considérations sur la reproduction des champs et des organisations, le néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes proposent également des analyses du changement et de la diversité sociale¹⁵. À partir de la fin des années 1990, de nouveaux travaux ont commencé à s'intéresser à la capacité d'action stratégique des organisations. Les auteurs ont ainsi cherché à comprendre la création organisationnelle et institutionnelle, à rendre compte des processus de diffusion sélective et à décrire le changement institutionnel (Bergeron & Castel, 2015). Plutôt que de se limiter à des explications externalistes, ces travaux s'intéressent à la structure relationnelle des champs pour expliquer le changement. Ils portent une attention aux réponses que les organisations apportent aux prescriptions institutionnelles, soulignant les comportements stratégiques des organisations. Alors que les premiers auteurs néoinstitutionnalistes avaient une conception assez intégrée du monde social, les travaux plus récents l'envisagent davantage comme un ensemble de champs stratégiques d'action, parcourus par de nombreuses logiques institutionnelles. La montée en puissance de l'organisation formelle, corrélative du phénomène de rationalisation, participe

¹⁵ Voir à ce sujet Chapitre 2 ; I.1. Néoinstitutionnalisme, p. 26-29

paradoxalement à fragmenter l'environnement des organisations en de multiples domaines de rationalité (Bromley & Powell, 2012).

Les recherches sur les logiques institutionnelles ont ainsi mis en évidence l'existence de logiques en compétition dans certains champs, participant à y générer le changement (Thornton & Ocasio, 2008). Les organisations sont contraintes dans leur possibilité d'institutionnaliser à plus large échelle des innovations. Mais cette diversité de normes et de logiques institutionnelles est aussi perçue par certains auteurs comme une condition de changement institutionnel (Kraatz & Block, 2008). Le caractère multiple, ambigu et contradictoire des institutions constitue un facteur d'*agency*. Ce terme désigne le travail actif d'individus et d'organisations dans la reproduction et la transformation des ordres sociaux. Plusieurs auteurs ont travaillé sur les conditions structurelles qui permettent l'action stratégique des acteurs, tels que les conflits entre groupes aux intérêts divergents (Mc Adam & Scott, 2005). Les néoinstitutionnalistes se sont aussi intéressés au travail politique et organisationnel des « entrepreneurs institutionnels », individus et collectifs disposant de compétences spécifiques et jouant un rôle primordial dans le maintien ou la remise en cause de l'ordre social. De façon générale, les auteurs néoinstitutionnalistes de la seconde phase étudient la capacité des acteurs à réfléchir les institutions, leur manière de les « habiter » et de s'en emparer (Bergeron & Castel, 2015).

Les travaux néoinstitutionnalistes nous offrent plusieurs pistes d'analyse intéressantes dans l'analyse du changement institutionnel au sein du champ éducatif. Ils nous invitent à considérer la manière dont les organisations s'inscrivent dans les logiques légitimes au sein de leur champ, mais aussi à nous interroger sur l'action stratégique des acteurs et le travail de promotion et d'appropriation des innovations. Ils attirent également notre attention sur la complexité institutionnelle grandissante dans le monde éducatif et aux éventuels conflits entre logiques institutionnelles, facteurs propices aux transformations sociales.

Théorie des systèmes

Du côté de la théorie des systèmes, la question du changement est abordée à travers l'analyse des processus évolutifs. Selon Luhmann, le changement résulte d'un processus non gouvernable, non prévisible qui échappe toujours en partie au contrôle des acteurs sociaux. Ces derniers (mouvements sociaux, militants associatifs, partis politiques, etc.) développent une grande pluralité d'intentions de changements, à travers projets, programmes et réformes diverses. Mais la théorie des systèmes considère que le changement qui advient effectivement (ou qui n'advient pas) n'est jamais le résultat causal de ces volontés : ce qui advient ne correspond jamais à ce qui avait été voulu. Quand une intention est formulée, elle engendre des réactions et des effets qui échappent à son contrôle et peuvent mener à son insuccès (Luhmann, 1982b). Ce ne sont pas les réformes ni les intentions qui modèlent le monde, mais plutôt un ensemble de processus évolutifs au sein desquels ces intentions et ces réformes jouent naturellement un rôle, mais un rôle non-déterminant (Mangez et Vanden Broeck, 2021). Ces processus dépendent des variations qui émergent suite à une reproduction

divergente des éléments du système dans une communication inattendue (Bakken, Hernes & Wiik, 2009).

Les changements qui peuvent avoir lieu dans les structures de communication d'une organisation sont causés par des mécanismes évolutifs : le système de communication génère sans cesse des variations en son sein, fussent-elles minimales, et "sélectionne" ensuite les changements parmi ces variations (Hendry & Seidl, 2003). Ces variations peuvent également être le résultat de communications réflexives, à travers lesquelles les organisations créent elles-mêmes les possibilités de questionner leurs habitudes et de faire varier leurs propres structures (Hendry & Seidl, 2003). Ces possibilités, provoquées par l'organisation, sont notamment ouvertes par la création d'interruptions dans les pratiques communicatives habituelles, à travers des événements temporaires qui permettent l'émergence d'alternatives au cours habituel des choses.

Dans ce cadre, selon Hendry et Seidl, le partenariat avec d'autres organisations (*inter-organizational network*) apparaît comme une manière possible pour les organisations de faire varier leurs propres structures. C'est en effet à travers certains événements, comme la réalisation de projets partenariaux, conceptualisés comme des "épisodes", que les organisations sont parfois capables de suspendre au moins temporairement leurs structures routinières et d'augmenter, de cette manière, la variation des situations. Ces épisodes peuvent éventuellement mais pas nécessairement, susciter et accélérer (mais jamais déterminer) des processus évolutifs. Par ailleurs, dans la théorie des systèmes, la stabilité et le changement s'expliquent de la même manière : à partir de l'entretien continu de la différence système – environnement. Les épisodes constituent donc pour les organisations des manières d'introduire un autre rapport à l'environnement.

II. Le changement institutionnel par le partenariat scolaire : regard néoinstitutionnaliste

Après avoir posé les bases théoriques dans la première section de ce chapitre, il s'agit maintenant d'entrer davantage dans les nuances de l'analyse organisationnelle du courant néoinstitutionnaliste. Comme nous le verrons, le néoinstitutionnalisme sociologique n'est pas homogène dans sa manière d'envisager la reproduction et les transformations de l'ordre social. Les orientations analytiques ont en effet évolué depuis ses débuts dans les années 70. Cette section vise donc à traiter cette diversité théorique et de montrer en quoi la richesse des interprétations néoinstitutionnalistes peut nous aider à comprendre les évolutions des organisations éducatives et des liens qu'elles entretiennent les unes avec les autres.

Dans un premier temps, nous montrerons que les organisations ne sont pas des entités homogènes et intégrées et qu'elles sont constituées par leur environnement institutionnel ou organisationnel (1). Il s'agira ensuite de présenter succinctement les travaux néoinstitutionnalistes portant sur les sources endogènes du changement institutionnel et l'importante complexité institutionnelle de certains champs (2). Ce deuxième point sera également l'occasion d'aborder la tension théorique entre l'angle "structuraliste" du néoinstitutionnalisme et le focus sur l'agentivité des acteurs que certains auteurs se sont

attelés à faire à partir des années 90. Nous prêterons en outre attention à l'importance de la position des acteurs au sein d'un champ ainsi qu'aux relations d'interdépendance entre les champs comme facteurs explicatifs du changement institutionnel (3). Enfin, nous résumerons les différents apports néoinstitutionnalistes à mobiliser dans notre analyse du partenariat et des transformations du système éducatif (4).

II.1. La rationalité limitée des organisations

Le néoinstitutionnalisme a montré à quel point les organisations modernes sont éloignées du modèle wébérien, fondé sur des règles et procédures, une coordination rationalisée et un objectif commun. Les chercheurs ont depuis longtemps reconnu les aspects irrationnels des organisations, souvent confrontées à des incohérences et des conflits internes (Meyer & Scott, 1983). En 1972, Cohen, March et Olsen ont développé le modèle de la poubelle pour qualifier la rationalité limitée des organisations, considérées comme des "anarchies organisées". Les auteurs montrent que les acteurs engagés dans ces organisations partagent trois caractéristiques : ils ont généralement des préférences et objectifs incertains et ambigus, n'ont qu'une connaissance limitée de leur organisation et une maîtrise imparfaite de l'information et enfin, ne s'engagent que de manière fluctuante dans les processus décisionnels. Le modèle de la poubelle apparente la décision organisationnelle à un récipient dans lequel seraient mélangés quatre éléments plus ou moins indépendants pour obtenir un résultat décisionnel : les solutions, les problèmes, un groupe de décideurs et des opportunités de décision (Cohen, March & Olsen, 1972, cités par Lartigot-Hervier, 2019).

D'autres auteurs montrent que l'irrationalité de certains comportements organisationnels repose sur le fait qu'elles 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. (Meyer, 2013). 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 entre elles (Meyer & Rowan, 1977). Similaire au principe du "découplage" déjà évoqué dans le point précédent, Brunsson (2007) a théorisé le concept d'"hypocrisie organisée" pour qualifier la façon dont les organisations diminuent leur cohérence interne pour pouvoir satisfaire des demandes conflictuelles. Il s'agit pour les organisations de gérer ces conflits en les reflétant des incohérences internes, par exemple en répondant à certaines demandes à travers le discours, à d'autres à travers des décisions et encore à d'autres à travers l'action. Alors que dans ce modèle, les discours et décisions dans une direction diminuent la probabilité d'actions correspondantes, l'hypocrisie a un sens fonctionnel : elle offre des solutions à des problèmes internes en maintenant la légitimité des organisations à travers la satisfaction d'un maximum de parties prenantes.

Cette notion d'hypocrisie se rapproche du travail mené par Bromley et Powell (2012) pour compléter les analyses existantes sur le découplage entre les politiques et les pratiques.

Ces auteurs ont mis en évidence une autre forme de découplage, donnant des explications différentes à l'hétérogénéité importante des processus institutionnels. Le découplage « moyens-fins » désigne le fait que les politiques soient implémentées dans des organisations mais faiblement couplées à leurs tâches et missions principales. Il arrive en effet que certaines actions soient poursuivies non pas pour obtenir les résultats recherchés par l'organisation, mais pour respecter les pressions extérieures, les conceptions institutionnalisées de la meilleure manière de réaliser des objectifs. Ces pressions prennent notamment la forme d'incitations à l'évaluation, à la mesure de performances et à la reddition de comptes (*accountability*), caractéristiques d'un environnement de plus en plus rationalisé. Les auteurs montrent que ces pressions accentuent généralement la complexité interne des organisations, à travers notamment la création de nouveaux départements nécessaires pour implémenter ces politiques et logiques d'action externes. Les nombreuses études recensées par Bromley et Powell (2012, p.505) mettent en évidence que *"greater complexity in the external environment promotes internal buffering of subunits, one form of decoupling, as a mechanism for incorporating inconsistent or contending influences into organizational practices."* Ainsi, l'environnement à la fois fragmenté et rationalisé des organisations tend à engendrer des formes de découplage interne entre segments des organisations et entre les dispositifs qu'ils mettent en place et les résultats recherchés ou atteints.

Le découplage et l'existence de conflits à l'interne d'une organisation peuvent être causés par un faible degré de "consolidation institutionnelle" (Hsu & Hannan, 2005). Cette situation est liée à la difficulté pour une organisation de maintenir une identité organisationnelle unique. En reprenant la conception proposée par Polos et ses collègues, Hsu et Hannan affirment que l'identité d'une organisation consiste *"of social codes, or sets of rules, specifying the features that an organization is expected to possess. These codes represent default expectations held by audiences about organizational properties and constraints over properties."* (Pólos, 2002; cités par Hsu & Hannan, 2005, p.475). Selon cette définition, une organisation présente un faible degré de consolidation institutionnelle lorsque les attentes des acteurs sont trop diversifiées, créant de l'ambiguïté lors de la prise de décision. C'est dans ce genre de configuration que le découplage et l'hypocrisie peuvent être mobilisés pour maintenir la légitimité de l'organisation.

Les limites de la rationalité organisationnelle s'expliquent également par le fait que les organisations n'évoluent pas en 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. En effet, leur structuration formelle est souvent davantage orientée par la rationalisation culturelle externe que par les exigences techniques et politiques fonctionnelles auxquelles les organisations peuvent faire face (Meyer & Bromley, 2013). Elle 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. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, l'environnement des organisations tend à se complexifier avec la remise en question croissante des certitudes normatives dans les différents champs de la vie sociale (Mangez et al., 2017). Par ailleurs, les organisations sont aussi contraintes par leur environnement organisationnel : *“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”* (Meyer & Bromley, 2013, p.381). Les relations qu'elles entretiennent avec les autres organisations jouent donc un rôle prédominant dans leurs décisions et fonctionnement routinier.

Les organisations éducatives, scolaires ou non scolaires, sont elles aussi limitées dans leur rationalité et concernées par le découplage. Elles doivent prendre en compte une diversité de demandes et d'attentes souvent conflictuelles (publics, partenaires, enseignants, etc.) qui compliquent leur possibilité de convertir leurs discours en pratiques effectives. Ces organisations présentent en effet généralement un découplage entre les objectifs déclarés, les discours officiels et les pratiques effectives. L'établissement scolaire constitue d'ailleurs une figure emblématique de ce que Karl Weick (1976) appelle un *loosely coupled system*, c'est-à-dire une organisation structurée en parties relativement autonomes, peu articulées entre elles et peu soumises au contrôle de leur hiérarchie. Dans les écoles, s'il existe un projet d'établissement et un projet pédagogique 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.

En outre, les organisations éducatives sont également sensibles à leur environnement institutionnel et organisationnel. La montée des incertitudes normatives à l'échelle globale provoque un affaiblissement du « programme institutionnel » (Dubet, 2002) de l'école. Ce dernier correspond au modèle cognitif, normatif et institutionnel qui fournissait à l'école des réponses stables à mobiliser pour la socialisation des élèves. L'incertitude liée au futur et la déstabilisation des référents normatifs¹⁶, à l'origine du déclin du programme institutionnel, ouvrent l'espace des possibilités et nécessitent de reconstruire de nouveaux univers de sens à l'échelle des organisations éducatives. Celles-ci deviennent des acteurs de recomposition du paysage normatif, chargées de prendre en charge les demandes, problèmes et débats de sens qui quittent partiellement la zone d'influence de la nation pour se recentrer sur le local (Mangez et al., 2017).

L'environnement organisationnel des établissements scolaires mais aussi des autres organisations externes a également un impact sur les orientations que prennent leurs activités. Certains systèmes d'enseignement sont organisés comme des marchés éducatifs, invitant les écoles à développer leurs propres spécificités pédagogiques et organisationnelles pour construire leur positionnement dans l'espace concurrentiel local. Ces préoccupations plutôt stratégiques viennent s'ajouter à la nécessité pour les acteurs éducatifs de faire face à

¹⁶ Cf. Chapitre 2, III.3.1. Montée du learning et expansion du système éducatif, p.61-65

la déstabilisation des repères normatifs en prenant des orientations dans une étendue de plus en plus large de possibilités (Mangez et al., 2017). Comme nous le montrions dans le chapitre précédent, une façon pour les établissements scolaires de traiter ces impératifs du XXI^{ème} siècle consiste à créer des projets éducatifs temporaires en collaboration avec des organisations extérieures engagées dans une démarche se différenciant des canons de la forme scolaire. Dans une perspective néoinstitutionnaliste, il s'agit d'une façon pour les organisations éducatives (scolaires comme non scolaires) de prendre en considération la diversité croissante des attentes qui leur sont adressées ainsi que l'évolution des normes de rationalité et des règles institutionnalisées dominantes dans leur champ en mobilisant les liens qu'elles peuvent entretenir avec leur environnement organisationnel. Les analyses théoriques portant sur les limites de la rationalité organisationnelle nous invitent à envisager le partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires comme une façon à la fois de mobiliser et de prendre en charge les dimensions non rationnelles de leur existence (structure faiblement couplée, dépendance à l'environnement institutionnel, complexité interne et externe croissante, contraintes du champ organisationnel, etc.).

Ce premier sous-point concernant les interprétations néoinstitutionnalistes tend à souligner avant tout à quel point les organisations sont le fruit de processus institutionnels qui les dépassent. Il s'agit de rappeler que le premier souci des acteurs organisationnels est de prolonger leur survie en maintenant leur légitimité dans le champ à travers l'intégration de pratiques et procédures institutionnalisées dans la société. Respecter les institutions "tenues pour acquises" est une manière pour les organisations de pallier l'incertitude en orientant leurs comportements et activités routinières. Des stratégies de découplage entre discours, décisions et pratiques et entre les différents départements d'une organisation lui permettent par ailleurs de répondre aux exigences techniques et aux demandes des parties prenantes tout en s'adaptant aux règles institutionnelles de son champ. L'accent mis par les premiers travaux néoinstitutionnalistes sur la conformité aux normes sociales permet de concentrer l'attention des chercheurs "sur des dimensions souvent ignorées ou négligées dans l'analyse des organisations : l'influence des pressions étatiques, sociétales et culturelles plutôt que celle des forces du marché et de la rareté des ressources, les effets de l'histoire, des réglementations plutôt que ceux de l'autonomie de l'acteur." (Huault, 2009, p.7).

Cependant, ces travaux sont critiqués à partir des années 90 pour leur caractère trop déterministe ne prenant pas suffisamment en considération la rationalité et l'intentionnalité des managers. Ouverts aux revendications de leurs détracteurs, les néoinstitutionnalistes fondateurs comme DiMaggio et Powell commencent progressivement à réintroduire le choix, les intérêts et manœuvres stratégiques des acteurs dans leurs analyses (DiMaggio, 1988). Dans les points suivants, nous nous pencherons donc sur l'évolution des interprétations néoinstitutionnalistes relatives aux processus organisationnels et institutionnels ainsi que sur la manière dont elles éclairent le phénomène partenarial entre opérateurs éducatifs.

II.2. Le changement organisationnel et institutionnel

Les critiques des premiers travaux du néoinstitutionnalisme sociologique portaient également sur le fait qu'ils ne permettaient pas réellement d'expliquer l'origine des changements qui peuvent avoir lieu dans certains champs organisationnels et institutionnels. En effet, ils soulignent plutôt la stabilité sociale permise par la force des mythes et prescriptions institutionnelles. Leurs explications du changement se limitent à la diffusion par isomorphisme entre organisations qui adoptent les mêmes modèles et scripts que ce qu'elles observent dans leur environnement. Des mécanismes mimétiques, normatifs ou coercitifs¹⁷ mènent certains champs ou certaines organisations à introduire du changement en s'adaptant aux pratiques désormais mieux acceptées socialement (DiMaggio & Powell, 1983).

Cependant, suite aux différentes critiques déjà mentionnées, la thématique du changement institutionnel va progressivement évoluer. Une partie des auteurs néoinstitutionnalistes continuent de privilégier les explications structurelles du changement, en soulignant les événements exogènes produisant les conditions nécessaires à l'évolution des institutions. Il peut s'agir de chocs environnementaux (Meyer, 1982) ou de changements de l'environnement économique, technologique, politique ou culturel. D'autres recherches vont ensuite se concentrer davantage sur les sources endogènes de changements, s'intéressant à la complexité institutionnelle des champs et au travail institutionnel des acteurs. Cette seconde perspective envisage le niveau mésologique comme producteur d'ordre et lieu de médiation institutionnelle; elle porte davantage d'attention à la structure des champs et des organisations (Bergeron & Castel, 2015). Certains travaux étudient notamment l'importance de la position des acteurs dans un champ pour initier le changement, qu'ils soient dominants ou plutôt périphériques (Greenwood & Suddaby, 2006; Leblebici, Salancik, Copay, & King, 1991). D'autres analysent également les relations d'interdépendance entre champs pour expliquer le changement ou la stabilité sociale (Fligstein & MacAdam, 2012; cité par Bergeron & Castel, 2015). Par ailleurs, des chercheurs se sont également intéressés à la réponse apportée par les organisations aux prescriptions institutionnelles (Greenwood, Raynard, Kodeih, Micelotta & Loundsbury, 2011; cité par Bergeron & Castel, 2015). Ils mettent en évidence la variété des réactions organisationnelles, due notamment à la coexistence d'une multiplicité de logiques et scripts institutionnels. Il s'agit ainsi de souligner les variations interorganisationnelles au sein d'un même champ, en contraste avec l'accent mis sur l'homogénéité des champs par les premiers néoinstitutionnalistes. Ces derniers sont plutôt envisagés comme étant traversés par de nombreuses logiques institutionnelles en tension, ce qui constitue une ressource pour le changement institutionnel porté par les acteurs (Kraatz & Block, 2008). Selon Tracey (2011), c'est la diversité des formes organisationnelles et des logiques institutionnelles qu'elles incarnent dans une société donnée qui détermine sa capacité de changer. Plusieurs auteurs analysent d'ailleurs les dimensions plurielle, ambiguë et contradictoire de certaines

¹⁷ Cf. Chapitre 2. I;1. Néoinstitutionnalisme, p. 27

institutions comme des facteurs d’*“agency”*, créant des opportunités pour l’innovation, l’appropriation sélective de normes institutionnelles ou la résistance aux pressions environnementales (Clemens & Cook, 1999; Edelman, 1992 ; Rao, Monin & Durand, 2003; Oliver, 1991; cités par Bergeron & Castel, 2015). Il arrive aussi qu’émerge le changement *“when institutional entrepreneurs combine elements of established institutional logics and their associated practices and organizational forms to create a new organizational form underpinned by a new, hybrid logic”* (Tracey, 2011, p.53). En somme, le constat de la grande complexité institutionnelle semble attirer l’attention des chercheurs sur le rôle des acteurs et leur *“agentivité”*.

Le débat sur la primauté des structures ou de l’agentivité des acteurs sur les processus sociaux est très important en sociologie. Les interprétations qui privilégient le rôle des structures constituent des modèles déterministes concentrant leur attention sur la manière dont les dispositifs, institutions et structures sociales influencent et façonnent les comportements humains. Les individus y sont donc considérés principalement comme des *“processeurs”* d’informations. Alors que les premiers travaux du néoinstitutionnalisme sociologique se focalisaient sur la diffusion de modèles et scripts institutionnels parmi les organisations sans prise en compte de leur intentionnalité, les auteurs vont progressivement s’ouvrir aux choix des acteurs, à leur agir indépendant et à leur travail institutionnel. En sciences sociales, les théories qui centrent leur analyse sur l’*agency* des acteurs ont souvent été critiquées pour leur caractère ahistorique, décontextualisé et universaliste, accordant trop peu d’attention aux conséquences involontaires de l’action (Garud, Hardy & Maguire, 2007). Dans ce débat complexe entre structure et action, plusieurs auteurs ont préféré offrir des perspectives combinant les deux points d’entrée de façon dialectique (Giddens, Bourdieu, Berger & Luckmann, etc.). Ces interprétations constatent qu’au lieu d’être en opposition, les structures et l’agentivité des acteurs se présupposent l’une l’autre et sont mutuellement constitutives. Les travaux plus récents du néoinstitutionnalisme s’inspirent de ces approches avec le concept d’*“embedded agency”* (agentivité intégrée) (DiMaggio & Powell, 1991; Friedland & Alford, 1991; Sewell, 1992; Seo & Creed, 2002; cités par Garud et al., 2007). Cette notion considère l’agentivité des acteurs comme étant distribuée dans les structures qu’ils ont eux-mêmes contribué à créer.

Le lien entre les institutions et les pratiques des acteurs au niveau local est interrogé par les travaux néoinstitutionnalistes de la seconde vague. Comme on l’a vu, plusieurs auteurs précurseurs du néoinstitutionnalisme avaient déjà noté l’écart qui peut exister entre les structures formelles et les pratiques locales, théorisant le concept de *“découplage”*. Mais au-delà du constat d’une conformité principalement symbolique et cérémonielle aux prescriptions institutionnelles, ces recherches n’analysent pas réellement les pratiques en elles-mêmes. Par contre, les travaux plus récents s’intéressent aux mécanismes à l’œuvre dans l’interprétation et l’appropriation locale de normes institutionnelles. Il s’agit de saisir la capacité des acteurs à réfléchir les institutions, voire à les *“habiter”* (*“inhabited institutions”*) en observant la manière dont ils s’en emparent au quotidien (Bergeron & Castel, 2015; Hallett, 2010). Certains auteurs, comme John Campbell (2004), utilisent les notions de

“traduction” et de “bricolage” pour étudier la façon dont la signification des pratiques est négociée par les acteurs locaux. L’argument qui prévaut alors est que les nouvelles pratiques ne sont pas transmises de façon intacte, mais sont plutôt l’objet de négociations entre les différentes parties (Garud et al., 2007).

Ces nouveaux travaux visent donc à analyser les implications concrètes, et non seulement “cérémonielles”, des prescriptions institutionnelles. Ils accordent leur attention à la manière dont le changement institutionnel est modelé par l’*“agency”* des acteurs, à travers des formes de “travail institutionnel” (Lawrence & Suddaby, 2006), voire d’*“entrepreneuriat institutionnel”* (DiMaggio, 1988). Ce concept d’*“agency”* (ou agentivité) peut être défini comme

“the temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations” (Emirbayer & Mische, 1998, p.970; cité par Garud et al., 2007).

Dans cette perspective, les structures et institutions n’ont pas qu’un rôle contraignant pour les acteurs, mais fournissent plutôt une plateforme pour le développement d’activités entrepreneuriales.

La notion de travail institutionnel désigne *“the purposive action of individuals and organizations aimed at creating, maintaining and disrupting institutions”* (Lawrence & Suddaby, 2006, p.215). Généralement, la création de nouvelles institutions ou la délégitimation d’anciennes exige une réorganisation institutionnelle de la part d’une diversité d’acteurs (Rocha & Granerud, 2011). L’article *“Institutions and institutional work”* de Thomas B. Lawrence et Roy Suddaby établit, à partir d’une revue de littérature portant sur la recherche institutionnelle, une recension des différentes pratiques que l’on peut englober sous l’appellation “travail institutionnel”. Il liste dix ensembles de pratiques destinées à créer de nouvelles institutions, allant de la construction de règles et de structures inhérentes au fonctionnement d’un champ au développement de connexions interorganisationnelles et à la théorisation de catégories abstraites au fondement de la nouvelle institution. Les auteurs identifient également six types de travail institutionnel dévoués à maintenir les institutions. Trois d’entre elles traitent de la persistance d’une institution par l’établissement d’un ensemble de règles et d’outils de contrôle, tandis que les trois autres concentrent leurs efforts sur la reproduction des systèmes de normes et de croyance existants. Enfin, l’article de Lawrence et Suddaby considère le processus de désinstitutionnalisation comme un processus bien distinct de celui qui est associé à la création de nouvelles institutions. Les recherches montrent que pour faire disparaître une institution, il est nécessaire de déconnecter l’ensemble visé de pratiques et de règles du système de sanctions et de récompenses associé, ainsi que de ses fondements moraux, hypothèses et croyances de base.

Parmi les acteurs qui réalisent du travail institutionnel, certains semblent bénéficier de davantage de ressources que d’autres pour promouvoir leurs propres intérêts et créer de

nouvelles ou modifier d'anciennes institutions (DiMaggio, 1988). Ce sont ce que la littérature appelle des "entrepreneurs institutionnels". Ces acteurs agissent de façon stratégique pour manipuler les structures dans lesquelles ils sont intégrés, créant ainsi un nouveau système de signification qui lie le fonctionnement d'ensembles institutionnels disparates (Garud et al., 2007). Une dimension importante de l'"*institutional entrepreneurship*" est son caractère politique, renvoyant aux luttes de pouvoir entre les participants dans un champ (Beckert, 1999). Les entrepreneurs institutionnels disposent de compétences spécifiques, notamment la capacité de contextualiser les habitudes passées et les projets futurs dans les contingences du moment (Emirbayer & Mische 1998, p.963; cité par Garud et al., 2007). Ils sont capables de rompre avec les règles et pratiques associées aux logiques institutionnelles dominantes pour pouvoir institutionnaliser les règles et pratiques alternatives qu'ils promeuvent. Ils s'appuient pour ce faire sur l'utilisation stratégique de symboles ainsi que de matériaux culturels et linguistiques existants (Suddaby & Greenwood, 2005; cité par Tracey, 2011) pour exposer et théoriser le changement. Il s'agit de convaincre des groupes sociaux et organisations souvent engagés dans, voire avantagés par les arrangements structurels existants. Le travail des entrepreneurs institutionnels repose en effet avant tout sur la construction de leur légitimité, car la création ou modification d'une institution requiert un projet d'institutionnalisation dans lequel leurs revendications sont soutenues par des acteurs mobilisés qui ont des choses à gagner à travers ce projet (DiMaggio, 1988). Enfin, le rôle critique que peuvent avoir certains entrepreneurs institutionnels tient également à leur occupation simultanée de différents lieux sociaux, qui leur permet de percevoir les tensions et contradictions institutionnelles et de tirer avantage des opportunités que cette complexité représente pour le changement (Thornton & Ocasio, 2008). La question des relations entre les champs fait d'ailleurs l'objet du point suivant de ce chapitre.

Les travaux plus récents du néoinstitutionnalisme sociologique proposent des hypothèses relatives au changement institutionnel qui pourront nous aider à analyser les opportunités d'évolution au sein des systèmes éducatifs et le rôle joué par les organisations partenaires de l'école dans ces transformations. La complexité institutionnelle importante étudiée dans différents champs existe également dans les milieux éducatifs. Cette multiplicité croissante de normes et de scripts culturels dans les écoles et les organisations qui les environnent constitue potentiellement un facteur de changement, leur permettant de réaliser la diversité des représentations et des attentes qui leur sont désormais adressées. Par ailleurs, le regard néoinstitutionnaliste sur l'agentivité des acteurs nous semble également pertinent pour étudier les implications du partenariat entre organisations scolaires et non scolaires. En effet, nous posons l'hypothèse que certains acteurs extérieurs réalisent un véritable "travail institutionnel" pour faire évoluer les formes éducatives et organisationnelles de l'institution scolaire. D'autre part, nous postulons que certains enseignants ou membres des équipes éducatives des établissements agissent comme des "entrepreneurs institutionnels" au sein de leur école. Nous mobiliserons nos données pour tester ces hypothèses dans le chapitre 8 de cette thèse.

II.3. L'importance des relations entre les champs et les organisations

Les explications au changement institutionnel que nous avons pu mettre en évidence jusqu'à présent dans ce chapitre soulignent soit les facteurs exogènes, soit l'agentivité des acteurs dominants dans un champ (entrepreneurs institutionnels). Mais certains auteurs se sont interrogés : comment expliquer que ceux qui occupent les positions de pouvoir dans un champ souhaitent changer leurs pratiques ? Plusieurs propositions de réponses ont été évoquées. Pour DiMaggio (1988), le succès d'un processus d'institutionnalisation crée de nouveaux acteurs légitimes poursuivant des intérêts différents, participant à la délégitimation de formes institutionnelles auxquelles pourtant ils doivent leur autonomie. Une autre explication est avancée par Zucker (1988; cité par Leblebici et al., 1991) qui suggère que des prescriptions institutionnelles peuvent décliner si elles ne sont pas pratiquées au niveau local. Plusieurs travaux attirent ainsi l'attention sur la différenciation existant au sein des champs organisationnels, jamais complètement institutionnalisés.

Dans un article important publié en 1991, Leblebici et ses collègues s'intéressent au rôle dynamique des différents "*institutional players*", localisant le changement au sein d'un même champ organisationnel. Les auteurs montrent que même si elles résolvent les problèmes de coordination, les conventions institutionnalisées produisent des résultats distributionnels qui ne sont généralement pas avantageux pour toutes les parties, intensifiant la compétition pour les ressources. Ainsi, certaines nouvelles pratiques peuvent être introduites par des acteurs en provenance de la périphérie du champ. Il s'agit souvent de participants plus jeunes et/ou moins puissants, pour lesquels l'expérimentation est moins coûteuse dans les résultats finaux et qui sont moins susceptibles d'être sanctionnés par les acteurs plus centraux. La compétition intensifiée encourage les joueurs dominants à adopter et donc légitimer ces pratiques qui ont du succès à la périphérie. Leur institutionnalisation progressive les transforme en conventions, altérant les définitions du succès et la centralité des joueurs dominants. Leblebici et ses collègues soulignent que les nouvelles institutions peuvent être même créer de nouvelles pressions compétitives, nourrissant le cycle des évolutions organisationnelles et institutionnelles. Leur recherche démontre ainsi l'importance de tenir compte de la position des acteurs dans un champ pour initier le changement. Plusieurs autres travaux relayeront plus tard ce constat, comme l'enquête de Rocha et Garud sur l'implémentation de systèmes de management certifié (CMS) au Danemark : "*In order to understand institutional work, not only does the agency of elite need attention, but other actors may exert strong influence in bringing about institutional change.*" (Rocha & Garud, 2011, p.269). Ceux que Rocha et Garud appellent "*subordinate actors*" peuvent contester la légitimité revendiquée de certaines institutions et organisations dominantes, et ainsi susciter du changement.

D'autres néoinstitutionnalistes analysent par ailleurs la position de certains acteurs à l'intermédiaire de plusieurs champs, étudiant de ce fait les relations qui peuvent exister entre ces derniers. L'étude de Tracey, Phillips et Jarvis (2011) sur une entreprise sociale au Royaume-Uni s'intéresse à la manière dont certains entrepreneurs institutionnels, situés à la frontière de plusieurs arènes institutionnelles, parviennent à créer une nouvelle forme

organisationnelle en associant deux logiques institutionnelles différentes. Les auteurs utilisent le concept de *“bridging institutional entrepreneurship”* pour désigner ce processus par lequel des acteurs mobilisent des “boîtes à outils” institutionnelles différentes pour créer de nouvelles configurations organisationnelles. Dans leur article sur les logiques institutionnelles, Thornton et Ocasio (2008) listent le *“structural overlap”* (“chevauchement structurel”) comme un facteur de changement institutionnel. Ce chevauchement a lieu lorsque des structures et fonctions organisationnelles sont mises en relation, suite à une fusion ou acquisition d’entreprise par exemple. Ce type de reconfiguration met en contact des logiques institutionnelles différenciées, créant de la contradiction dans les champs organisationnels et donc des opportunités entrepreneuriales pour le changement institutionnel.

De son côté, Santi Furnari a également concentré son attention sur les liens entre champs institutionnels comme sources de changement, les concevant non plus comme des *“disconnected islands”* mais plutôt comme des *“linked arenas”* (Furnari, 2016, p.553). L’auteur souligne l’importance de prendre en considération la relation de dépendance aux ressources entre les champs. Il démontre que les configurations différentes de cette relation peuvent impacter les probabilités de changement institutionnel dans l’un ou l’autre champ. Son modèle prend en considération deux dimensions : la dépendance mutuelle aux ressources (la somme des dépendances des deux champs aux ressources de l’autre) et la différence de pouvoir (la différence entre les dépendances des deux champs aux ressources de l’autre). L’article montre que des niveaux différents de dépendance mutuelle et de différentiel de pouvoir entre deux champs induisent leurs acteurs à entreprendre des formes différentes de travail institutionnel. Par exemple, lorsque le déséquilibre de pouvoir entre deux champs est élevé, les acteurs du champ dominant sont susceptibles de travailler pour maintenir leurs propres institutions tandis que ceux du champ moins puissant œuvrent plus probablement pour remettre en cause les institutions du champ dominant. Mais les effets combinés de ce déséquilibre de pouvoir avec un niveau élevé de dépendance mutuelle peuvent modifier ce constat, accroissant la probabilité que les acteurs du champ dominant agissent pour lutter contre les institutions du champ moins puissant. Plus complexe que les quelques affirmations rédigées ici, l’article présente les différentes configurations possibles en analysant les différents mécanismes à travers lesquels la dépendance aux ressources entre les champs motive les acteurs à entamer du travail institutionnel.

Comme nous le détaillerons dans les chapitres empiriques de cette thèse, le partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires implique lui aussi des relations entre des champs institutionnels différents. Les organisations impliquées dans ces collaborations dépendent généralement l’une de l’autre pour la réalisation d’activités éducatives spécifiques et l’accès à certaines ressources nécessaires pour ce faire (public d’élèves, matériel, locaux, ressources pédagogiques, etc.). Par ailleurs, cette dépendance réciproque semble également être teintée de rapports de pouvoir qui peuvent être pris en considération lors de l’analyse des processus partenariaux. Nous nous intéresserons donc à travers l’analyse de nos données aux effets éventuellement combinés de la dépendance et du différentiel de pouvoir entre les acteurs

sur les transformations des systèmes éducatifs.

En outre, nous visons aussi à analyser le rôle des partenaires externes de l'école à travers l'éclairage des différents travaux néoinstitutionnalistes sur la position des acteurs dans un champ ainsi que les relations d'interdépendance entre champs pour expliquer le changement ou la stabilité sociale. En effet, le positionnement des partenaires à la périphérie du monde scolaire nous incite à porter attention à la manière dont ils parviennent à légitimer leurs pratiques éducatives en opposition à celles des établissements scolaires. Par ailleurs, nous voulons également comprendre comment certains opérateurs éducatifs très investis sur le terrain scolaire parviennent à mobiliser leur position intermédiaire avec le monde associatif pour mêler des logiques institutionnelles différentes et proposer de nouvelles formes organisationnelles adaptées aux formes éducatives alternatives qu'ils importent à l'école. Il s'agira donc dans l'analyse de nos données de recherche d'envisager le partenariat scolaire comme un "*structural overlap*" potentiellement facteur de changement institutionnel en milieu éducatif.

II. 4. La pertinence d'étudier les liens de partenariat sous un angle néoinstitutionnaliste

Envisageant toujours l'organisation comme une entité intégrée dans un environnement organisationnel et institutionnel spécifique, le néoinstitutionnalisme sociologique est un courant particulièrement pertinent pour analyser les relations qu'entretiennent des organisations éducatives entre elles et avec leur environnement institutionnel. En effet, il nous invite à envisager les écoles et leurs partenaires extérieurs comme des organismes traversés de logiques institutionnelles multiples qui contraignent leurs décisions et leur fonctionnement. Il s'agit notamment de prendre en considération les adaptations internes qu'ils peuvent réaliser pour se conformer à leur environnement légitime, notamment via les mécanismes de découplage et d'hypocrisie. Les fondements néoinstitutionnalistes nous permettent ainsi de donner des interprétations à la perpétuelle reproduction de certaines formes organisationnelles et formes éducatives malgré les critiques qui peuvent leur être adressées. Ces formes sont de fait inscrites dans des cadres institutionnels puissants dont la légitimité peine à être réellement entamée.

Plusieurs grandes évolutions sont néanmoins observables au sein des systèmes éducatifs, et les travaux néoinstitutionnalistes plus récents y apportent des explications intéressantes qui dépassent les théories de la stabilité et de l'isomorphisme des débuts du mouvement. Ils constatent une croissance importante de la complexité institutionnelle au sein des différents champs de la vie sociale. Cette multiplicité de cadres, prescriptions institutionnelles, normes et valeurs provoque l'émergence d'une grande diversité de demandes cognitives et normatives adressées à l'école et aux autres organisations éducatives. Ces multiples pressions suscitent, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, la diffusion variable et progressive de nouvelles idées, pratiques et objets pédagogiques au sein des champs éducatifs. Cette dispersion d'autres dynamiques éducatives se réalise néanmoins différemment selon les contextes socioéconomiques, les identités d'établissements et

l'engagement des équipes éducatives. L'analyse des transformations des systèmes éducatifs doit donc prendre en considération les variations interorganisationnelles au sein d'un même champ. Ces variations s'expliquent notamment par les relations que les organisations éducatives entretiennent avec leur environnement. Compétitifs ou partenariaux, ces rapports peuvent les amener à se spécialiser autour de certaines missions, méthodes ou modèles éducatifs et organisationnels.

Mais le néoinstitutionnalisme permet d'apporter aussi d'autres explications à ces variations, en intégrant notamment l'intentionnalité des membres des organisations. Les auteurs montrent que « la prégnance des institutions n'exclut pas le volontarisme » (Huault, 2009, p.7). Même si les prescriptions institutionnelles structurent les interactions humaines et les fonctionnements des organisations, elles n'appellent pas des réponses homogènes et n'excluent pas l'agentivité des acteurs. Une diversité de travaux déjà relayés plus tôt dans ce texte s'intéresse aux manœuvres stratégiques des acteurs et à leurs capacités de "travail institutionnel". Greenwood, Suddaby et Hinings (2002) ont même développé un modèle de changement institutionnel en six étapes incluant, après une première phase de "*precipitating jolts*" (bouleversements sociaux, perturbations technologiques, discontinuités concurrentielles, changements réglementaires), une phase de désinstitutionnalisation reposant sur le travail institutionnel des acteurs¹⁸. Ce modèle conçoit la remise en question d'une institution comme un processus reposant sur l'entrée de nouveaux acteurs, la montée d'acteurs périphériques ou l'entrepreneuriat institutionnel (Greenwood & al., 2002).

Ces interprétations néoinstitutionnalistes sur le rôle des acteurs centraux ou périphériques nous fournissent des outils pour interpréter les éventuels effets du partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires sur les formes éducatives et organisationnelles d'un établissement. Il ne s'agit pas dans cette thèse de réaliser une analyse approfondie des différentes phases du changement institutionnel mais bien de prendre en considération en quoi la rencontre d'opérateurs externes porteurs d'innovations et d'acteurs scolaires plus ou moins critiques de l'enseignement peut constituer un facteur de transformation à l'échelle d'un établissement, voire du système éducatif. Les collaborations entre les écoles et leurs partenaires extérieurs semblent, dans certains cas, produire des opportunités de mélange de logiques institutionnelles différenciées, "bricolées" et "traduites" sur le terrain par les acteurs les plus entreprenants de leur champ. La richesse et la diversité du néoinstitutionnalisme sociologique nous invitent donc à rester attentifs tant aux équilibres institutionnels qu'aux processus de changement, et à considérer les liens partenariaux comme des relations tantôt favorables, tantôt défavorables aux transformations des champs éducatifs analysés. Soulignons pour conclure que les probabilités de changement institutionnel dépendent du contexte social et historique dans lesquelles les alternatives émergent. Victoria Johnson

¹⁸ Le modèle de Greenwood, Suddaby et Hinings conceptualise les différents mécanismes par lesquels de nouveaux scripts institutionnels sont adoptés par un secteur d'activités. Après les "*precipitating jolts*" (1) et la "*desinstitutionalization*" (2), les quatre autres étapes de ce modèle sont la préinstitutionnalisation (3), la théorisation (4), la diffusion (5) et la réinstitutionnalisation (6). Cf. Pages 59 à 61 de leur article "*Theorizing change : the role of professional associations in the transformation of institutionalized fields*".

(2015) parle de la *“social poisedness”* d’un contexte social pour qualifier la disponibilité ou vulnérabilité de ce dernier à la réception d’une innovation et sa reconfiguration subséquente. L’auteure affirme que *“particular organizational models have resonance depending on their ability to couple with identifiable material, intellectual, and political-economic circumstances and connect with changes in the larger organizational landscape. Social poisedness affords opportunities for new organizational forms to arise.”* (Johnson, 2015, p.3). Les importantes mutations sociétales évoquées dans le chapitre précédent de cette thèse nous encouragent à poser l’hypothèse que nous nous trouvons aujourd’hui dans un contexte socio-historique particulier, marqué par l’instabilité et la fragmentation, potentiellement adapté à accueillir les innovations éducatives plus favorablement que par le passé.

III. Créer des opportunités de changement par le partenariat : une analyse organisationnelle par la théorie des systèmes

La manière dont la théorie des systèmes envisage la reproduction des organisations et le changement organisationnel est très singulière. Les tenants de Niklas Luhmann considèrent les organisations comme des systèmes constitués de communications, qui se reproduisent de décision en décision. Pour exister, les organisations stabilisent un certain *“savoir”*, une manière spécifique d’appréhender la réalité. L’émergence d’un changement dans l’organisation est l’issue d’un processus évolutif entamé suite à des variations dans les communications. Les conditions initiatrices de variations semblent être liées notamment à la possibilité pour les organisations de suspendre leurs routines opérationnelles à travers des épisodes limités, de créer des relations avec d’autres organisations et de bénéficier du regard déstabilisateur d’intervenants externes.

Ces facteurs de variation semblent donc directement liés à la possibilité qu’ont les organisations de créer des partenariats avec d’autres organisations. Les outils théoriques luhmaniens peuvent nous aider à appréhender la question du partenariat entre les établissements scolaires et les organisations non scolaires engagées dans une démarche éducative. Il s’agit dans cette partie de mieux comprendre, à partir de la théorie des systèmes, la manière dont les organisations peuvent susciter des possibilités de changement en constituant des relations avec d’autres organisations (1) et en ouvrant des fenêtres réflexives avec la création d’interruptions (*“épisodes”*) dans le cours normal de leurs activités (2). Nous montrerons en quoi le partenariat scolaire est représentatif de ce type de processus. Nous évoquerons également la notion de *“projet”* et l’ambiguïté entre forme et non-forme qu’elle implique (3).

III.1. Explorer le non-savoir par le partenariat

La théorie des systèmes nous permet d’appréhender la fonction que remplit le partenariat pour les organisations qui travaillent ensemble. Une entrée qui nous semble intéressante renvoie à l’article de David Seidl sur le savoir et le non-savoir des organisations, intitulé *“The dark side of knowledge”* (2007). S’inscrivant dans la lignée de Niklas Luhmann,

ce texte suggère que les organisations ont des manières stabilisées de connaître la réalité, ce que l'auteur appelle leur "*knowledge*".

Les organisations, comme tout système complexe, doivent réduire la complexité du monde qui les entoure pour se constituer et perdurer. La complexité du monde est toujours excessive : une organisation ne peut exister que si elle établit un rapport très sélectif avec cet excès de possibilités. Le "*knowledge*" de l'organisation, qu'on traduira par son "*savoir*", est un mécanisme de réduction de la complexité. Le *savoir* permet une sélection dans l'étendue contingente des possibilités. Celles qui sont exclues par le *savoir* de l'organisation constituent le "*non-knowledge*", le *non-savoir* de l'organisation. Le prisme du "*knowledge*", ces manières routinisées de connaître, guide quotidiennement les organisations dans leur rapport à la réalité (Seidl, 2007). Dans son article intitulé "*What do we know about knowledge?*" (2004), Armin Nassehi montre que les organisations sont caractérisées par un degré élevé de routine et de résistance au changement. Elles présentent des mécanismes spécifiques pour assurer le maintien de leurs structures: hiérarchies, positionnements des rôles, règlements, schémas d'adhésion, etc. Elles constituent des systèmes sociaux au sein desquels les routines, les séquences, les juridictions et les responsabilités sont régies et fixées de manière plus ou moins formelle. Très fonctionnelles, ces structures stabilisées leur permettent de réduire l'effet de la contingence et de compenser l'insécurité et les irritations qui proviennent de leur environnement. Leur stabilité fonctionnelle, contenue dans leur *knowledge*, s'accompagne d'une capacité à prendre pour acquis ce qu'elles ont elles-mêmes formalisé (Nassehi, 2004).

Le *knowledge* des organisations leur permet – et c'est vital pour elles - de rester indifférentes à la grande majorité des innombrables événements à l'œuvre dans leur environnement, et de n'en tenir compte que de manière limitée et sous un certain angle, nécessairement réduit. Les écoles ont ainsi généralement une manière "scolaire" de connaître ou d'appréhender leur environnement, prenant les décisions quotidiennes en suivant les normes éducatives et organisationnelles propres au monde de l'enseignement. Elles (ne) voient les jeunes (que) comme des élèves, des apprenants, des étudiants. Elles considèrent le monde sous l'angle des savoirs à transmettre, selon un séquençage du temps spécifique (année, cours, cohorte, horaire...). Chaque établissement a également une identité et une culture spécifiques, qui nourrissent leur *savoir* organisationnel.

Néanmoins, cette rationalité limitée et stabilisée tend à créer d'autres problèmes : "*the advantage of organizations can turn into a problem if routines of knowledge become ossified.*" (Nassehi, 2004, p.446). Les organisations ne parviennent pas à envisager la réalité autrement que selon leur prisme et butent régulièrement donc sur les mêmes obstacles. C'est ce que Nassehi appelle des "*homegrown problems*" (Nassehi, 2004, p.446). Dans le cas des établissements scolaires, la forme scolaire pourrait être envisagée comme un *homegrown problem*. En effet, la forme scolaire constitue le prisme par lequel la plupart des organisations scolaires envisagent leurs activités éducatives avec les jeunes ainsi que leur organisation interne. Elle leur fournit les repères fonctionnels et normatifs pour prendre en charge l'occupation et l'éducation quotidienne des élèves. Cependant, ce *savoir* constitué des

différentes structures stabilisées propres à la forme scolaire peut aussi être considéré comme un frein aux potentialités de l'école, car il limite l'étendue des possibles éducatifs. Par exemple, il est régulièrement affirmé que les écoles sont aveugles à la singularité de chaque enfant, ce qui peut limiter l'efficacité des apprentissages.

L'intelligence des organisations

D'après la théorie luhmanienne, les organisations produisent des structures qui présélectionnent les possibilités pour les situations de prise de décision. D'un côté, ces structures permettent à l'organisation de "voir" dans la mesure où elles les rendent capables de prendre des décisions; de l'autre, elles créent de l'"*unobservability*" en excluant des possibilités de la prise de décision. Le *savoir* suppose un *non-savoir* : *the dark side of knowledge* (d'où le titre de l'article de Seidl, 2007) renvoie à tout ce qui est exclu, refoulé, rejeté, ignoré par l'organisation.

Seidl développe alors une réflexion spécifique à propos de ce qu'il nomme l'intelligence des organisations. L'intelligence des organisations se mesure non pas à leur savoir mais bien à leur capacité de mettre leur savoir à distance, et d'observer de cette manière leur *savoir* et leur *non savoir*, de faire en quelque sorte rentrer le *non savoir* dans le *savoir* et de tenter d'observer ce que, habituellement, elles excluent. Les organisations orientent alors leurs observations non seulement en fonction de leur *savoir* mais aussi en fonction des représentations qu'elles développent de certains éléments de leur *non savoir*. Seidl suggère qu'elles peuvent explorer leur zone de *non-savoir*, notamment en se mettant en relation avec d'autres organisations :

Different organizations in [an interorganizational] network possess different structures; they have pre-selected different possibilities of observation, and thus their distinction of sight and unobservability is drawn differently. In this sense, what constitutes knowledge for one organization is likely to constitute nonknowledge for another. In other words, what one organization is able to see, another one might be blind to. (Seidl, 2007, p.25).

La relation entre une organisation et une autre peut être comprise, pour chacune d'elle, comme une relation à son propre *non savoir*.

Le partenariat scolaire peut être analysé à travers cette distinction entre *knowledge* et *nonknowledge*. En développant des relations avec d'autres organisations éducatives, les écoles observent d'autres manières de sélectionner des possibilités et de réduire la complexité. D'après l'article de Seidl, les organisations peuvent s'orienter non seulement suivant leurs propres structures, leur propre *savoir* mais aussi en fonction des relations qu'elles entretiennent avec les autres organisations. On pourrait alors imaginer que les écoles adaptent leur prise de décision en fonction de ce qu'elles observent dans leur environnement organisationnel, autant dans les autres établissements que dans les associations éducatives non scolaires. Le partenariat avec d'autres acteurs éducatifs peut constituer une manière pour les écoles d'explorer leur *non savoir*, et d'éventuellement faire évoluer leur manière d'appréhender la réalité.

L'article de Seidl met aussi en évidence l'importance de comprendre comment le savoir des autres organisations est représenté dans l'organisation qui nous intéresse. Il ne s'agit en effet jamais de simplement adopter le point de vue de l'autre mais plutôt de le retraduire. Il nous apparaît pertinent de saisir les représentations que les écoles développent vis-à-vis du *knowledge* des acteurs organisationnels avec lesquels elles interagissent. Ces représentations peuvent permettre de mettre en évidence les normes qui président aux décisions des organisations scolaires et la manière dont elles s'observent.

Dans son analyse du "*knowledge*" des organisations, Nassehi (2004) aborde le rôle des consultants externes, qui peuvent faciliter la mise à distance des organisations vis-à-vis de leurs propres routines cognitives. D'après lui, bien souvent, l'apport des consultants consiste à faire émerger le savoir implicite et explicite qui limite les potentialités des organisations, proposant diverses stratégies pour se défaire de leur propre savoir ("*undoing knowledge*") (Nassehi, 2004 : 446). Le *non-savoir* et l'oubli du *savoir* établi peuvent apparaître comme des ressources valorisables pour produire de nouvelles formes. Les consultants permettent de faire apparaître la manière dont le savoir émerge, se stabilise et devient invisible dans les processus d'une organisation.

(...) these strategies try to establish new processes of condensation of knowledge and throw off the chains of established knowledge patterns to stimulate new emergence of order. It seems that, in order to be effective, consultants are forced to irritate the people who consult them. (Nassehi, 2004, p.447).

Le sociologue parle d'un potentiel d'*irritation* pour qualifier la capacité des acteurs externes de venir perturber les structures établies de communication des organisations.

Plusieurs auteurs luhmaniens, comme Bakken, Hernes et Wiik (2009) affirment que l'environnement des systèmes est caractérisé par un potentiel d'irritation important, croissant avec la complexification des sociétés. Ce concept d'*irritation* désigne un bruit provenant de l'environnement d'un système qui devient une information pour le système lorsqu'il est traité selon son code spécifique (Bakken, Hernes & Wiik, 2009). Les irritations provoquent la prise de décision, et dans certains cas, l'innovation. L'innovation a lieu lorsqu'un processus de prise de décision décide différemment de ce qui aurait été attendu, en proposant une alternative implémentable. Ainsi, la reproduction du même peut s'ouvrir à un changement de modèle en permettant la croissance de nouvelles structures émergentes. L'innovation se met en place en créant ou en utilisant des espaces sociaux auparavant non reconnus. Elle a lieu quand le système recourt à sa capacité de tirer avantage des événements qui ne sont pas produits par le système lui-même (Bakken, Hernes & Wiik, 2009).

L'interprétation que fait Nassehi du rôle des consultants peut être envisagée pour examiner ce qui se joue dans le partenariat entre les organisations scolaires et les autres organisations éducatives. Même si les intervenants éducatifs externes ne peuvent pas à proprement parler être considérés comme des consultants, nous pouvons imaginer qu'ils jouent également une fonction d'*irritation* vis-à-vis du milieu et de la forme scolaires. Cette hypothèse vient compléter celle de Seidl, pour qui les liens entre organisations peuvent

permettre à chacune d'entre elles d'explorer leur *non-savoir*. Les liens que les écoles entretiennent avec les autres acteurs éducatifs pourraient donc, dans certaines circonstances, créer les conditions nécessaires à l'émergence de nouvelles structures et la mise en place d'innovations en milieu scolaire.

III.2. Le partenariat comme interruption d'une routine organisationnelle

Les partenariats que les écoles organisent avec des intervenants extérieurs peuvent être considérés comme un type particulier d'événements, appelés "épisodes" dans la théorie des systèmes, qui viennent interrompre le cours normal des choses. Mettre en place un partenariat scolaire enclenche une série de processus qui viennent introduire « une différence », un écart, par rapport au fonctionnement habituel des organisations scolaires. L'article de Hendry et Seidl (2003) revient sur la conception luhmanienne des interruptions apportées aux communications habituelles des organisations. Il nous semble important de s'attarder un moment sur l'apport de la théorie des systèmes pour mieux pouvoir analyser le déroulement des opérations partenariales en milieu éducatif.

Luhmann (1990) a théorisé le concept d'"épisode" comme un mécanisme qui permet aux systèmes (notamment organisationnels) de suspendre leurs structures routinières, d'y introduire temporairement ce qui en est habituellement exclu et d'ainsi initier éventuellement une réflexivité sur leurs structures. Pour Luhmann, tout système est composé d'opérations de communication. L'*épisode* est une séquence de communications caractérisée par un début et une fin précises. Chacune de ces limites présente deux côtés :

The beginning is not only the beginning of an episode, but also the ending of something that takes place before the episode. Similarly, the ending is both the ending of an episode and the beginning of something that takes place after the episode. (...) With the beginning of an episode specific restrictions become effective (or ineffective) that again become ineffective (or effective) with the ending. (Luhmann, 1990, as cited in Hendry & Seidl, 2003, p.182).

Ces limites début/fin créent donc une double différence intérieur/extérieur entre la séquence de communications constitutive d'un *épisode* et les communications qui ont lieu avant ou après l'*épisode*. Les communications dans un *épisode* prennent en compte ces points de repère et les emploient pour s'orienter. Le début d'un *épisode* marque le basculement vers un autre contexte opérationnel. Mais ce changement est considéré dès le début comme étant temporaire; les structures de communication établies ne sont pas détruites par l'*épisode* mais seulement suspendues. Les communications épisodiques prennent en compte le fait qu'elles s'achèveront lorsqu'un retour dans le contexte opérationnel habituel aura lieu (Hendry & Seidl, 2003). Lorsqu'un enseignant entre en collaboration avec un acteur extérieur, le projet est délimité dans le temps. Les exigences d'une année scolaire viennent renforcer ce besoin de frontières strictes. De cette manière, les communications qui ont lieu au cours de l'*épisode* éducatif acquièrent un caractère d'exception, ne venant que temporairement perturber la routine de l'organisation scolaire. Le « retour à la normale » n'est pour autant jamais un

retour en arrière dans le temps : même dans le cas où il ne produit guère d'effet, l'épisode qui est advenu fait désormais partie de la mémoire de l'organisation, ce qui bien évidemment n'était pas le cas avant qu'il n'advienne.

Hendry et Seidl ajoutent que les relations entre les structures internes et les structures externes à l'*épisode* peuvent être couplées de manière étroite (*tight*) ou lâche. Si les structures d'un *épisode* sont déterminées de l'extérieur de l'*épisode*, c'est-à-dire par le système organisationnel, les processus épisodiques vont avoir tendance à être plus étroitement couplés aux processus externes. Par contre, si l'*épisode* est laissé libre de choisir ses propres structures, les processus épisodiques seront généralement bien plus faiblement couplés aux structures de l'organisation (Hendry & Seidl, 2003). Si l'on applique cette théorie aux cas qui nous intéressent, on pourrait faire l'hypothèse que lorsque les activités éducatives sont créées en dehors du cadre scolaire, elles se distinguent des structures de communication des organisations scolaires.

L'ouverture au changement par l'épisode partenarial

Une question à laquelle notre recherche s'intéresse est celle des effets que peuvent avoir les épisodes collaboratifs pour les organisations qui entrent dans ce type de relation temporaire. Nous visons donc à approfondir la question du changement organisationnel par le partenariat. Dans la théorie des systèmes, la stabilité et le changement s'expliquent de la même manière : à partir de l'entretien continu de la différence système – environnement. Les épisodes constituent donc pour les organisations des manières d'introduire un autre rapport à l'environnement. Les auteurs montrent que la création d'*épisodes* peut permettre aux organisations de se distancier d'elles-mêmes pour s'observer et suspendre les structures existantes. Ce changement de contexte d'observation est souvent permis par l'introduction de consultants externes : *"the outsiders bring with them new discursive structures and, through their presence and involvement, disrupt and replace the organizational structures of hierarchy and communication"* (Hendry, 2003, p.185). L'*épisode* permet alors la création d'un espace pour le développement de structures qui ne sont pas directement dérivées des structures établies de l'organisation. Le même type de phénomène pourrait s'enclencher lorsque les écoles travaillent en partenariat avec des acteurs externes. Les activités qui ont lieu dans le cadre de ces partenariats peuvent être considérées comme des *épisodes* au cours desquels les structures de communication scolaire sont, peu ou prou, suspendues pour laisser place à des opérations éducatives différentes. L'intervention d'acteurs externes au sein du monde scolaire est susceptible de permettre l'introduction de dynamiques éducatives et de modalités relationnelles alternatives à la forme des interactions scolaires habituelles. Mais il est possible également que, dans certains cas, l'inertie des structures établies donne lieu à une scolarisation de l'épisode, qui perdrait alors son caractère interruptif.

Luhmann avance que les organisations parviennent à maintenir un certain contrôle sur les nouvelles structures de communication en les contenant dans un *épisode*. Ces structures sont généralement suspendues à la fin de l'*épisode*. En effet, dans la plupart des cas, les processus entamés durant l'*épisode* ne se poursuivent pas après sa fin. Néanmoins, il arrive

que certaines structures soient réimplantées dans le système plus large. L'article de Hendry et Seidl attire l'attention sur trois aspects importants des *épisodes* pour que ceux-ci soient porteurs d'un changement dans les structures de l'organisation : leur initiation, leur finalisation et leur réalisation.

Dans la perspective luhmanienne, le début d'un épisode est d'une importance cruciale si l'objectif est qu'il soit découplé du système organisationnel plus large dans lequel il est introduit. Pour éviter que les routines opérationnelles ne colonisent l'épisode et que les communications restent bloquées dans leurs structures habituelles, le début de l'épisode doit clairement indiquer et légitimer le changement de contexte. Les activités réalisées en partenariat avec des acteurs externes commencent souvent par un rappel des modalités éducatives proposées, qui tranchent plus ou moins fortement avec le déroulement normal des cours. À ce propos, Hendry et Seidl abordent aussi la question des éléments sur lesquels porte l'interruption.

The structures to be changed are most obviously discursive structures, including conceptual and thematic frameworks, reference points, shared assumptions and so forth. However, organizational structures, such as those relating to the spatio-temporal structuring of communications and the organizational hierarchy (what communications can legitimately take place when and between whom), might also be changed for the episode (Hendry & Seidl, p.184).

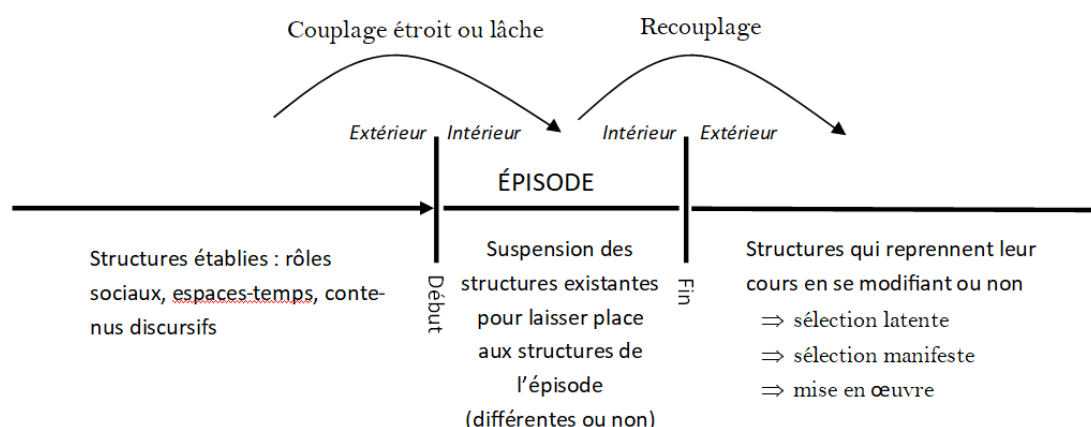
Lorsque des acteurs externes interviennent dans le temps scolaire, ils viennent interrompre les structures de l'organisation scolaire à plusieurs niveaux. À l'instar de Hendry et Seidl, nous pouvons imaginer que ces interruptions concernent notamment les structures discursives, à travers les objets abordés durant les activités éducatives. En effet, ces épisodes éducatifs sont souvent l'occasion d'aborder des thématiques généralement peu ou pas traitées dans le curriculum scolaire. Par ailleurs, les auteurs évoquent aussi l'effet de ces épisodes sur les structures hiérarchiques. Les activités importées de l'extérieur tendent dans certains cas à remettre en question l'asymétrie des rôles entre instructeur et instruit. Il nous semble par ailleurs que les interruptions de structures scolaires durant les partenariats peuvent porter sur les types d'évaluation de l'apprentissage, son caractère transmissif et formel ou encore le rapport à l'expérimentation.

Pour augmenter les possibilités que les structures épisodiques apportent un changement durable à l'organisation, une attention doit aussi être apportée à la manière dont l'épisode est achevé. L'épisode doit non seulement être découplé de l'organisation au début, mais aussi recouplé à la fin, de manière à permettre à certaines de ses propositions d'être au moins prises en considération par le système. Dans le cas des partenariats scolaires, ces tentatives de couplage sont par exemple les efforts que font les intervenants externes pour relier leurs activités aux cours disciplinaires en mettant à disposition des outils pédagogiques ; ou ceux effectués par les enseignants pour faire référence à l'intervention externe dans leurs enseignements.

Enfin, l'efficacité d'un épisode va aussi dépendre de la manière dont les opportunités

d'auto-organisation sont utilisées. Les auteurs font ici référence à la façon dont l'épisode développe ses propres structures, routines et techniques pour éviter le retour dans les structures de communications préexistantes. Ils mentionnent par exemple les structures discursives et innovations linguistiques qui peuvent permettre aux participants de communiquer efficacement. Quand des activités sont organisées durant le temps scolaire en collaboration avec des acteurs externes, le partenariat présente souvent ses propres règles d'interaction, s'ajoutant au cadre normatif habituel de l'école.

Luhmann et ses héritiers affirment donc qu'à certaines conditions, les processus développés pendant un épisode peuvent ensuite produire certains effets dans le système organisationnel plus large. Les structures proposées dans le cadre de l'épisode sont considérées comme des variations évolutives, qui, une fois générées, sont exposées à un processus de sélection en plusieurs étapes. La première est ce que Luhmann (2018) appelle la sélection latente, qui détermine si une connexion est établie entre les communications de l'épisode et celles du système. La sélection manifeste est la deuxième étape, durant laquelle une décision explicite d'accepter ou de rejeter la variation est prise. Enfin, la dernière étape correspond à la mise en œuvre de la stratégie, lorsque les structures sont révisées et restabilisées autour des processus introduits pendant l'épisode.



Si l'on applique cette théorie à l'objet qui nous intéresse, ce que Luhmann appelle "stratégie" correspondrait aux nouvelles structures discursives et organisationnelles proposées par les intervenants extérieurs aux classes dans lesquelles ils interviennent. Une des questions que cette thèse se pose est de savoir si les collaborations entre le monde scolaire et les acteurs éducatifs externes ont une influence sur la façon dont la forme scolaire est déclinée dans les classes concernées. Afin de répondre à cette question, nous pensons que les propositions théoriques luhmaniennes peuvent constituer un outil d'opérationnalisation pertinent pour analyser les situations de partenariat. En effet, les interventions réalisées dans le cadre de ces collaborations entre scolaire et non scolaire sont toujours temporaires: elles s'incrémentent et interrompent un temps scolaire qui, lui, est un temps qui dure, qui préexiste et qui reprend son cours ensuite, qui encadre donc

l'intervention, avant et après (tant bien que mal). Elles ont besoin de cet avant et de cet après pour s'y greffer et exister. Elles transforment le temps de l'école, le temps strictement scolaire, en y insérant des discontinuités, des « épisodes ». Ces interruptions ne sont pas simplement des interruptions du temps ; elles sont potentiellement aussi des interruptions des rôles (rupture temporaire avec la forme scolaire) et des objets (thématiques qui échappent au curriculum prescrit). Elles permettent ainsi de faire entrer dans l'école quelque chose qui n'est pas l'école, à la condition que cette présence soit temporaire (Mangez, 2020).

III.3. La notion de projet

Signalons pour terminer ce petit tour d'horizon des concepts de sociologie organisationnelle mobilisables dans notre analyse du partenariat scolaire que certains auteurs inscrits dans la théorie des systèmes ont également travaillé sur la notion de "projet". En complétant le travail de Luhmann qui n'a pas réellement analysé l'éducation par projet, Pieter Vanden Broeck se penche sur les projets d'éducation transnationale et leur forme flexible dans son article *"The problem of the present: On simultaneity, synchronisation and transnational education projects"* (2020b). Similaire au concept d'épisode, la notion de "projet" spécifie une période de temps délimitée par un début et une fin mais y ajoute également l'identification d'un problème spécifique pour établir leur propre finitude (Luhmann, 1990; cité par Vanden Broeck, 2020). Les projets indiquent le temps nécessaire pour passer d'un problème à sa solution, tout en établissant un cadre de variabilité important quant à ce qui doit être fait et qui doit y être inclus. Pour l'auteur, l'attrait des projets provient justement du degré important de liberté laissée au déroulement des projets, qui pousse tout un chacun à se soumettre à la contrainte de la périodisation temporelle. Il souligne ainsi que *"form and formlessness hence do not exclude but instead require and profit from each other"*¹⁹ (Vanden Broeck, 2020b, p.6).

Vanden Broeck affirme également que l'absence dans les projets d'une forme définie n'empêche pas que certains soient proposés dans le cadre scolaire. Au contraire, les deux formes d'aménagement du temps semblent capables de coexister. Mais il souligne par ailleurs que l'élasticité des projets se trouve en contradiction avec l'organisation plus stricte de l'enseignement scolaire. Puisqu'ils sont mis en place *"[to bridge] the gap between the current situation and a desired future"* (Vanden Broeck, 2020, p.7), les projets peuvent proposer des solutions à des problèmes qui se situent bien au-delà du cadre scolaire. Par exemple, le problème du décrochage scolaire peut être abordé en proposant des activités d'engagement altermondialiste, dans l'espoir que le plaisir d'apprendre à protester ravive l'intérêt éducatif des élèves. *"The problem of the present"* met en évidence que la ligne stricte tracée par

¹⁹ Comme nous l'avons déjà évoqué et nous l'approfondirons dans la partie empirique de cette thèse, les activités éducatives organisées en partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires proposent en effet souvent des formes éducatives "moins formelles", qui tranchent avec l'aspect cadré et transmissif de beaucoup de cours dans le cadre scolaire. Au contraire de Vanden Broeck, nous ne dirions pas qu'elles sont caractérisées par une absence de forme éducative mais plutôt par un assouplissement des contraintes disciplinaires et standardisées de la forme scolaire.

l'instruction scolaire entre l'éducation et la société, symbolisée par l'isolement des classes, tend à se déplacer en faveur de projets axés vers des solutions capables de construire la frontière entre les deux de manière très différente, voire fluctuante d'un projet à l'autre.

Cependant, Vanden Broeck met en évidence que ces projets ne sont possibles que parce qu'ils ne durent que momentanément. Les projets et activités éducatives étudiés par l'auteur présentent généralement une certaine ambiguïté dans les modalités d'apprentissage, comme si elles reproduisaient les processus de plusieurs systèmes sociaux. Il s'agit en effet souvent d'activités à visée d'apprentissage mais qui mobilisent des pratiques sociales autres, comme l'art, l'argumentation politique, le jeu, etc. Ils créent donc des couplages opérationnels avec l'environnement simultané de chaque système²⁰. Mais les projets doivent aussi maintenir une dualité irrésolvable, car il ne s'agit pas de faire disparaître les différences entre les activités de nature éducative et celles issues d'un autre système social. La délimitation temporelle des projets a justement comme fonction d'éviter le risque de dé-différenciation en encadrant ce qui est appris comme un événement passager sortant de l'ordinaire. Par sa formalisation temporelle stricte et sa suspension de l'ordre social habituel, la notion de "projet" se rapproche donc de celle de l'"épisode" évoqué au point précédent. Néanmoins, le concept de projet ne permet pas, comme celui d'épisode, l'analyse des processus organisationnels et des variations de communication introduites par les partenariats dans un système organisationnel.

La conception du projet mobilisée par Vanden Broeck sera articulée à d'autres visions du projet pertinentes sur lesquelles s'appuyer pour éclairer le phénomène de partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires. Il s'agira notamment de montrer en quoi la pédagogie par projet a progressivement pris de l'ampleur dans les discours éducatifs, mais aussi en quoi le modèle de la « cité par projets » (Boltanski & Chiapello, 1999) pénètre progressivement les formes organisationnelles des organisations éducatives.

IV. Conclusion

Si les deux approches reconnaissent toutes deux l'importance fondamentale qu'a prise l'organisation formelle lors de l'évolution vers la modernité tardive, néoinstitutionnalisme et théorie des systèmes se distinguent néanmoins dans leur conceptualisation de l'organisation. En effet, les deux courants ne prêtent pas attention aux mêmes processus pour analyser les fonctionnements et structures organisationnels. Les nombreux travaux néoinstitutionnalistes se sont surtout concentrés sur l'intégration de l'organisation dans son environnement institutionnel et organisationnel, ainsi que sur l'agentivité des acteurs et les relations d'interdépendance entre les champs comme facteurs explicatifs du changement. La théorie des systèmes, au contraire, ne conçoit pas que les intentions des acteurs puissent avoir un rôle déterminant dans l'évolution des organisations. Elle conçoit l'organisation comme un système social autoréférentiel qui réduit la complexité de son environnement en

²⁰ Voir à ce sujet Chapitre 2 - III.3. Le cas du partenariat entre écoles et acteurs externes, p.70-72

sélectionnant des éléments et prenant des décisions. Les changements qui émergent sont le résultat de mécanismes évolutifs, générés par des variations dans les communications. Alors que le néoinstitutionnalisme analyse principalement les liens entre les organisations et la société à travers la diffusion des modèles normatifs, la théorie des systèmes développe également une approche des dynamiques micro au sein des organisations (Hasse, 2005). Avec toutes les précautions théoriques à prendre, ces différences d'angles analytiques nous semblent conciliables pour éclairer les processus à l'œuvre dans la rencontre partenariale entre acteurs scolaires et non scolaires.

Dans la suite de cette thèse, nous souhaitons analyser ce qui se joue dans les collaborations entre établissements scolaires et organisations externes : la construction et la nature des relations entre ces organisations, les mécanismes d'adaptation réciproques et les potentiels effets que le partenariat peut avoir sur les modèles normatifs dominants dans les différents champs. Comme nous l'avons exploré dans ce chapitre, le néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes nous donnent des outils pour interpréter les données collectées auprès des enseignants et des intervenants externes. Le néoinstitutionnalisme nous invite à étudier les éventuels échanges et diffusions de modèles et scripts normatifs entre les partenaires éducatifs à travers l'examen des relations d'interdépendance entre les champs et du travail institutionnel mené par les acteurs qui collaborent. La théorie des systèmes, de son côté, nous amène à centrer notre regard sur la rencontre interorganisationnelle en envisageant notamment la manière dont chaque organisation explore sa "zone de *non-savoir*" à travers le partenariat avec une organisation éducative différente. Elle nous interroge sur le potentiel d'"irritation" que les acteurs éducatifs non scolaires peuvent avoir pour les établissements scolaires ainsi que sur la manière dont les structures de communication d'une école peuvent être suspendues pendant un projet ou "épisode" partenarial. Il s'agit également de considérer l'efficacité des épisodes à générer des discours réflexifs distincts et à les mobiliser pour modifier ou confirmer ces structures scolaires.



PARTIE 2

LES ENJEUX ET LES MÉCANISMES À L'ŒUVRE
DANS LES PARTENARIATS ENTRE L'ÉCOLE
ET LES ORGANISATIONS NON SCOLAIRES
EN BELGIQUE FRANCOPHONE

CHAPITRE 4 : DÉMARCHE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce travail de thèse s'inscrit dans un projet de recherche transversal porté par une équipe d'une petite dizaine de chercheurs confirmés et de quatre doctorants. Intitulé « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? », ce projet poursuit l'objectif d'étudier la reconfiguration du système éducatif dans un contexte d'indétermination normative croissante. Cette thèse constitue le deuxième axe du projet, articulé autour de deux grands objectifs initiaux. Le premier était de décrire la fragmentation du champ éducatif et sa recomposition normative, à partir d'un travail de cartographie des acteurs éducatifs et des projets qu'ils défendent et développent. Le second était de comprendre les processus au travers desquels ces acteurs parviennent (ou non) à institutionnaliser leur projet (Mangez et al., 2017). Cependant, ces objectifs ont progressivement évolué au cours du travail de recherche. Dès les démarches exploratoires consistant à recenser les organisations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes, nous avons constaté la large diversité et complexité du champ. Menée collectivement, la réflexion s'est construite en articulant les premières données collectées et discussions de nature théorique. L'ambition de décrire la fragmentation du champ éducatif est apparue trop vaste, peu opérationnalisable avec les moyens de recherche dont nous disposons. Mais l'exploration des secteurs éducatifs non scolaires nous a permis de constater l'importance que nombreux acteurs accordaient à leur intervention sur le terrain scolaire. Les liens qu'ils entretiennent avec les établissements scolaires sont apparus comme particulièrement intéressants à étudier, révélant les diverses évolutions du système éducatif. Comme nous l'avons montré dans la première partie de la thèse, l'augmentation et diversification des collaborations éducatives entre les écoles et des acteurs non scolaires font émerger plusieurs questions, relatives notamment à l'ouverture de l'école sur son environnement et aux enjeux organisationnels de la rencontre entre champs. Notre recherche s'est donc progressivement centrée sur la question du partenariat entre les écoles et les acteurs éducatifs de leur environnement. Pour appréhender ce phénomène, nous avons opté pour une démarche de recherche qualitative, basée sur une exploration documentaire et la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès des acteurs éducatifs. C'est cette approche méthodologique que ce chapitre s'engage à présenter, en débutant par quelques réflexions épistémologiques et un retour sur les questions de recherche (section I). Ensuite, nous présenterons plus en détail les deux étapes de la récolte des données (section II), avant de poursuivre en évoquant la démarche adoptée pour réaliser leur analyse (section III). Le chapitre s'achèvera sur la présentation des limites de notre méthodologie de recherche (section IV).

I. Démarche qualitative et posture épistémologique

Notre recherche vise à accéder à une compréhension fine du partenariat scolaire et de ses différents enjeux éducatifs et organisationnels. Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi de sortir des sentiers battus de la sociologie de l'éducation en mobilisant les approches de la théorie des systèmes et du néoinstitutionnalisme. Ces deux courants sociologiques sont

souvent considérés comme abstraits et peu opérationnalisables dans une démarche de recherche empirique. Il nous semble pourtant que ces approches nous ont offert des outils pour analyser, à travers les discours des acteurs, les opérations du système éducatif et les dynamiques de rencontre entre les champs.

Dans la théorie luhmanienne, la science constitue aussi un sous-système différencié de la société moderne, ayant comme fonction de construire du savoir. Le système scientifique se différencie de son environnement et produit des descriptions à travers le code « vrai/faux ». Luhmann souligne que ces descriptions de nature « scientifique » ne sont pas supérieures aux descriptions des autres systèmes fonctionnels. Comme tout système social, la science doit reconnaître sa propre contingence et la prendre en compte dans son rapport à son environnement. Ne présentant pas de primauté sur les rationalités des autres systèmes fonctionnels, la science apparaît bien comme l'opération d'un système auto-référentiel construisant la réalité qu'il observe (Baraldi, Corsi & Esposito, 2021). Reconnaisant sa propre contingence, la théorie des systèmes est constructiviste. Elle considère le fait qu'elle n'est qu'une proposition de description de la société moderne dans un large éventail de possibilités. Son épistémologie invite à inclure celui qui produit le savoir dans la description et donc à s'auto-décrire, à s'inclure en tant qu'objet de description.

Partant de cette nécessité d'auto-description, que pouvons-nous ajouter à propos de notre posture épistémologique ? Fortement nourrie de nos lectures néoinstitutionnalistes et systémiques, notre démarche de recherche est plutôt de nature hypothético-déductive. Elle fut guidée notamment par les orientations épistémologiques de la théorie des systèmes, fondée sur la détermination de différences. *“Luhmann's basic position is not being, but difference and above all the difference between system and environment.”* (Thyssen, 2004, p.9). Les systèmes fonctionnels produisent leurs propres distinctions significatives. Par exemple, le système scientifique sépare le vrai du faux, le système éducatif différencie ce qui peut être enseigné de ce qui ne peut pas l'être, etc. Ces distinctions, qui peuvent être observées, constituent l'opération de base de chaque système. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 2, Luhmann mobilise en outre le concept de « forme », inspiré de Spencer-Brown, pour qualifier la forme de la distinction, l'unité des deux côtés de la différence. Structurant les processus d'interaction et les communications qui se reproduisent au sein de systèmes, les principes de « distinction » et de « forme » sont au cœur de notre approche d'analyse des données de terrain.

Par ailleurs, établir une distinction est une opération qui nécessite un observateur. Pour Luhmann, la connaissance concerne l'observation et le sens. Il propose ce qu'il appelle, avec Quine et Maturana, une « épistémologie naturelle », considérant le savoir/la connaissance comme une série d'opérations cognitives significatives chez un observateur (Luhmann, 1995). Comme on l'a déjà rappelé, cet observateur ne peut pas être localisé en dehors du monde qu'il observe et en être ignoré (Luhmann, 1992, cité par Thyssen, 2004). La réalité est ce qui se stabilise lorsque les observateurs entrent en relation avec leurs observations et descriptions respectives, de sorte que les observations se renforcent ou s'affaiblissent mutuellement. *“Knowledge does not merely concern the relationship between an observer*

and that which he observes but also the relationship between observers who can only access each other's observations through behaviour, including verbal behaviour.” (Thyssen, 2004, p.9). Le monde social et le savoir se construisent donc dans l'interaction entre des observateurs, extérieurs aux systèmes fonctionnels mais communiquant en leur sein. Ceux-ci sont désignés comme étant des « observateurs de premier ordre », vivant directement l'expérience du réel. Luhmann les différencie conceptuellement des « observateurs de second ordre », qui décrivent les descriptions des observateurs de premier ordre et sont donc capables d'en percevoir les limites et la contingence. Ces observations de second ordre constituent un « mode avancé » de perception et de construction de la réalité de la société moderne : « *Reality is not immediately consciously present (for instance in a person's mind), but emerges as the result of a (communicative or social) interpretation of a (communicative or social) interpretation of reality.* » (Moeller, 2017, p.31).

Notre posture épistémologique nous place dans cette position d'observateur de second ordre, observant les observations et décrivant les descriptions des acteurs que nous avons rencontrés. Pour rappel, notre première question de recherche vise à comprendre en quoi la montée du partenariat scolaire est un phénomène au cœur de la modernité tardive et notre seconde question s'intéresse aux enjeux et mécanismes à l'œuvre dans les relations entre écoles et opérateurs éducatifs non scolaires. Pour y répondre, nous avons décidé d'articuler les théories de la globalisation et la sociologie de l'éducation avec les catégories de sens issues des propos des acteurs éducatifs interviewés. L'analyse a donc mobilisé leurs discours relatifs à la manière dont ils observent l'environnement scolaire et sociétal, à la façon dont les activités scolaires et non scolaires se distinguent les unes des autres ainsi que les descriptions des raisons qui les poussent à s'engager dans une collaboration. Malgré l'approche plutôt hypothético-déductive, nous avons donc voulu accorder toute la place aux significations véhiculées par les acteurs dans l'analyse du phénomène partenarial, à leurs « observations de premier ordre ». Notre posture se voulait ancrée sur le terrain empirique, enracinant l'analyse dans les discours des acteurs, leurs intentions, les modalités de leurs actions et de leurs interactions (Dumez, 2013). Notre recherche a ainsi évolué par allers-retours itératifs entre la littérature, les données de terrain et les discussions théoriques au sein de notre équipe de recherche. Le souhait était d'éviter le risque de circularité, qui nous aurait poussés à nous focaliser seulement sur les faits venant confirmer nos approches théoriques (Dumez, 2013). Même si le cadre théorique a certainement contraint notre préhension des données empiriques, nous avons été attentifs à traiter le matériau recueilli également de façon indépendante des idées issues de nos lectures, afin de laisser émerger d'autres catégories analytiques à partir du terrain. C'est par exemple à partir de l'analyse des propos des acteurs qu'ont émergé les différents axes de réflexion relatifs à la double dépendance entre les champs, à l'insertion et la légitimation des partenaires extérieurs sur le terrain scolaire et au changement institutionnel.

Nos questions de recherche ne semblaient pas adaptées à l'utilisation de méthodes de recherches ethnographiques, narratives ou de théorisation ancrée. Nous avons donc opté pour une démarche de recherche qualitative simple, fondée initialement sur la réalisation

d'entretiens et d'études de cas. Cette étape de récolte des discours des acteurs fut précédée d'une recherche documentaire dans un objectif d'inventorier et de prendre la mesure de la complexité du champ. Nous verrons dans la section suivante que les perspectives de cartographie et d'études de cas ont finalement laissé place à des modalités de recherche moins ambitieuses, plus adaptées à la réalité complexe du terrain éducatif et de la période historique particulière (pandémie).

II. Étapes de la démarche de recherche

La récolte des données de notre recherche s'est réalisée en deux étapes. La première avait pour objectif de réaliser une exploration du paysage éducatif non scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, à travers un inventaire non exhaustif des organisations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes. La seconde a consisté à réaliser des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs scolaires et non scolaires ayant réalisé des partenariats afin d'apporter des éléments de réponse en provenance du terrain aux questions et sous-questions qui ont guidé notre recherche.

II.1. Première exploration des organisations éducatives non scolaires

L'objet de recherche initial étant centré sur la fragmentation du champ éducatif, la démarche de récolte de données a eu d'abord pour objectif d'éclairer ce phénomène à travers un travail de cartographie des organisations engagées dans une démarche éducative. La première phase empirique a donc consisté à explorer et recenser les organisations qui poursuivent des missions éducatives auprès des jeunes. Méthodologiquement, l'idée était de procéder à un inventaire des acteurs éducatifs non scolaires ainsi que des organisations qui les fédèrent, les coordonnent et/ou les financent. Mais avant d'initier cette démarche, nous avons réfléchi en équipe aux différentes dimensions conceptuelles qui pouvaient guider l'analyse du secteur. C'est ce travail théorique qui a permis de dégager les trois axes d'analyse centraux pour notre approche des activités éducatives : leur forme éducative, leurs finalités éducatives et ainsi que la forme organisationnelle de l'interaction et de l'opérateur qui les produit.

La réalisation de l'inventaire, extensif mais non exhaustif, fut effectuée à partir de recherches par mots-clés sur des moteurs de recherche ainsi que par la lecture des sites internet des organisations concernées. La présentation par les organisations de leurs partenaires et leurs sources de financement a permis un effet « boule de neige » dans l'exploration des secteurs éducatifs. L'objectif de l'inventaire était d'appréhender la diversité du système éducatif, de ses acteurs et de ses modalités. Nous souhaitons obtenir un premier aperçu des dimensions institutionnelles et organisationnelles des dispositifs étudiés, mettre en évidence les nouvelles modalités pédagogiques qui fleurissent de toutes parts, saisir comment les formes organisationnelles et les formes éducatives s'arrangent et se recomposent. Une bonne partie des organisations éducatives actives en FWB furent ainsi recensées et décrites succinctement sur la base d'une diversité de variables construites à

partir des trois dimensions de l'analyse. Nous avons catégorisé la forme organisationnelle des différents acteurs en mettant en évidence leur statut juridique, leurs sources de financement, leur insertion dans des réseaux ou fédérations, la nature exclusivement éducative ou non de leurs activités, leur volume d'activités, etc. Le recensement s'est aussi attardé sur leur « fonction sociétale », en résumant succinctement les caractéristiques des publics concernés, les produits visés par l'action éducative (diplôme, prix, réputation) et le rapport à l'organisation scolaire. Enfin, nous avons exploré la forme éducative principalement adoptée par les opérateurs externes, en listant les types d'activités ainsi que modalités d'apprentissage et d'évaluation privilégiées, l'espace et la temporalité d'apprentissage, etc.²¹

Lors de la réalisation de l'inventaire, nous avons rapidement compris qu'il serait impossible de réaliser un recensement exhaustif des organisations engagées dans une démarche éducative, leur nombre étant beaucoup trop important pour que l'analyse soit possible. Afin de ne pas se perdre dans la complexité du système éducatif, il a été décidé de poursuivre l'exploration à partir de choix thématiques précis : l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation au choix/à l'orientation, les sciences et les langues étrangères. Il parut intéressant d'étudier la prise en charge par les organisations extra-scolaires aussi bien de matières traditionnellement au programme scolaire que de « nouveaux » objets, qui gagnent du terrain parmi les préoccupations des écoles.

Le matériau utilisé correspond aux sites internet d'auto-présentation des organisations, créés pour répondre aux questionnements des bénéficiaires (ou clients). L'analyse s'est faite par émergence progressive de catégories à partir des textes mis en ligne en poursuivant un objectif de saturation conceptuelle. La démarche a le mérite de donner accès facilement à la diversité des offres et des discours relatifs aux formes éducatives. Cette découverte du système éducatif francophone nous a apporté un premier regard sur sa pluralité interne, la variété des finalités éducatives poursuivies par les acteurs non scolaires et des modalités pédagogiques qu'ils mobilisent dans leur travail avec les jeunes.

II.2. Réalisation des entretiens

La deuxième phase de récolte des données a débuté peu après que nous ayons décidé d'axer notre recherche sur la question du partenariat scolaire. Nous avons d'abord commencé par une quinzaine d'**entretiens exploratoires**, ayant pour objectif de faire émerger les significations et représentations des acteurs non scolaires par rapport aux collaborations qu'ils mènent avec les écoles. Ces entretiens furent réalisés auprès d'organisations très diverses dans leurs finalités et actions éducatives. Nous avons notamment eu l'occasion de rencontrer une asbl d'éducation à la démarche scientifique, le département éducatif d'un centre d'action laïque, un centre régional d'initiation à l'environnement, une organisation de jeunesse d'éducation à la citoyenneté et aux médias, une organisation de jeunesse d'éducation à l'environnement et une asbl d'éducation à l'esprit d'entreprendre. Mais à côté

²¹ Les différentes variables utilisées pour l'inventaire peuvent être retrouvées dans les annexes. Cf. Annexes, I. Variables mobilisées pour inventaire, p.355-357

de ces acteurs issus du milieu associatif, cette deuxième phase nous a également permis d'entrer en contact avec un service d'aide en milieu ouvert, une entreprise de coaching scolaire ainsi qu'avec le service éducatif d'une grande ONG internationale. Il s'agissait de se donner le maximum d'opportunités de saisir la pluralité des dimensions analytiques au cœur du phénomène partenarial. Enfin, il nous a aussi semblé important de rencontrer des « macro-organisations » fédérant ou administrant les opérateurs éducatifs. Durant cette phase exploratoire la possibilité nous a été donnée d'interviewer la coordinatrice pédagogique d'une fédération de maisons de jeunes, ainsi que la responsable formations et thématiques transversales du Service Jeunesse (FWB).

C'est dans un second temps que nous avons décidé collectivement de choisir deux objets parmi la sélection que nous avons déjà réalisée pour l'analyse documentaire : l'éducation à la citoyenneté et l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Très différentes, ces deux « éducations à » prennent cependant toutes deux de plus en plus de place au sein des établissements scolaires. Alors que l'éducation à la citoyenneté est une dimension de l'action éducative de l'école presque depuis sa création, elle semble se traduire très différemment depuis une vingtaine d'années, et de façon variable selon les milieux scolaires. L'éducation à l'esprit d'entreprendre, quant à elle, a pris du temps à se déployer sur le terrain francophone belge. Importée depuis le territoire nord-américain, elle trouve désormais un écho dans les établissements scolaires, confrontés comme tous à la distanciation du lien entre diplôme et emploi. L'EC comme l'EEE sont deux types d'objet éducatif qui prennent en effet une place importante dans la diversité des thématiques éducatives à l'origine des partenariats scolaires. Il nous a semblé intéressant de nous centrer sur ces objets car, comme nous le verrons dans le chapitre 6, ils présentent des finalités éducatives bien distinctes, ainsi que des pratiques pédagogiques, des formes organisationnelles et un rapport au monde scolaire différents. Leur comparaison a ainsi le potentiel d'éclairer la diversité des interactions entre écoles et non écoles et de leurs enjeux.

Après la phase exploratoire, nous avons donc débuté les **entretiens** dans les secteurs éducatifs que nous avons circonscrits. Neuf entretiens semi-directifs furent réalisés dans quatre **associations d'éducation à la citoyenneté**, et neuf autres entretiens ont été menés avec six **acteurs d'éducation à l'esprit d'entreprendre**²². Les acteurs ont été choisis parmi les associations les plus actives dans leur champ sur le territoire de la FWB. Du côté des associations d'éducation à la citoyenneté, nous avons travaillé avec les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne, décrite dans le chapitre suivant, mais également trois autres associations. L'une d'entre elle est une organisation de jeunesse déjà ancienne, accompagnant les institutions (et principalement les écoles) dans la mise en place d'espaces de participation pour les jeunes. Aussi constituée en organisation de jeunesse, la deuxième développe des programmes d'animations et de formations à la coopération et à la citoyenneté par, pour et avec les jeunes. Le troisième acteur est une plateforme permettant

²² Les informations relatives à l'échantillonnage des acteurs interviewés se trouvent dans les annexes. Cf. Annexes, III. Entretiens réalisés auprès des acteurs externes, p.359-360

l'organisation de débats citoyens et politiques à travers la rencontre des jeunes avec les jeunes politiques francophones.

Du côté de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, nous avons eu la possibilité de rencontrer les trois associations les plus importantes et connues de leur secteur. À côté de ces trois-là, notre recherche nous a également permis de rencontrer le coordinateur d'une jeune fondation concevant et mettant en œuvre des programmes d'EEE, ainsi que la coordinatrice de la stratégie régionale de sensibilisation des jeunes bruxellois à l'entrepreneuriat. Nous avons également approfondi le cas du programme *Story Me*, mettant en relation l'essentiel du réseau de l'EEE en Belgique francophone et décrit dans le chapitre suivant.

Différentes interrogations de recherche ont guidé nos échanges durant ces entretiens :

- Quelles sont les caractéristiques de l'offre éducative des acteurs externes et en se distingue-t-elle de la forme scolaire ?
- Quelles finalités éducatives poursuivent-ils ? Quels acteurs (scolaires ou non scolaires) devraient remplir quelles missions éducatives ?
- Comment et pourquoi des collaborations se mettent-elles en place entre acteurs externes et établissements scolaires ?
- Quels types d'interactions se constituent entre les opérateurs et les écoles ? Quelles modalités collaboratives mobilisent-ils pour travailler ensemble ?
- Comment les acteurs externes trouvent-ils et légitiment-ils leur place au sein de l'école ?

Afin d'obtenir un regard sur les dynamiques institutionnelles, nous avons aussi rencontré deux acteurs issus de fédérations d'organisations de jeunesse, ainsi qu'un membre d'une fédération d'associations d'ECMS et un membre d'une association d'éducation à l'environnement. Nous avons également eu l'opportunité d'observer plusieurs réunions du GT OJ-Ecole et de la Plateforme Jeunesse-École²³. Ces observations et entretiens avec des acteurs qui travaillent à la coordination, la mise en lien et la défense des opérateurs éducatifs nous ont permis d'obtenir des informations sur la manière dont sont structurés les secteurs explorés, les défis qu'ils rencontrent et leurs représentations des rapports qu'ils doivent entretenir avec le monde scolaire.

Ensuite, nous nous sommes tournés vers les **acteurs scolaires** pour réaliser la suite de la récolte des données. À travers cette troisième étape de recherche, nous voulions comprendre la manière dont les acteurs scolaires se positionnent par rapport à la constitution de collaborations éducatives avec des acteurs externes et à leur pénétration en territoire scolaire. Nous avons donc décidé de rencontrer des enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire ayant participé de près ou de loin à une ou plusieurs activités proposées par les acteurs éducatifs interviewés. Ce sont les associations (principalement *Story Me* et les

²³ Ces deux organes de concertation sont davantage décrits dans le chapitre 5. Cf. III.1.3. Les instances de concertation OJ-écoles, p.146-148

Ambassadeurs d'Expression Citoyenne) qui nous ont communiqué des noms et coordonnées des acteurs scolaires avec lesquels ils avaient travaillé. Malheureusement, cette phase de la récolte est arrivée au même moment que la pandémie du covid-19; ce qui a considérablement compliqué les prises de contact. Les enseignants n'ont que très peu répondu à nos sollicitations²⁴. Lors de nos tentatives d'entrer en communication avec le terrain scolaire, nous avons la volonté d'obtenir un regard sur les fonctionnements, l'identité et le projet normatif de chaque établissement. L'idée initiale était de réaliser des études de cas avec quelques établissements, de façon à approfondir les liens entre les dynamiques organisationnelles et les partenariats, leurs enjeux et déroulement. Nous avons donc projeté de rencontrer les collègues des enseignants renseignés par les acteurs externes, ainsi qu'un membre de leur direction d'établissement. Cependant, il a été très compliqué de pouvoir rencontrer plusieurs acteurs par école. Par manque de réponse de la part des enseignants contactés, nous avons dû augmenter le nombre d'écoles explorées afin d'obtenir suffisamment de témoignages et discours enseignants.

Nous avons finalement rencontré quatorze enseignants de neuf établissements différents, plus deux enseignants externes²⁵ pour compléter les informations déjà collectées. Tous n'avaient pas forcément participé aux mêmes partenariats, mais ils avaient quand même généralement une expérience de collaboration avec des acteurs issus du secteur de l'EEE ou de l'EC à propos de laquelle initier notre discussion. Il nous a également été possible de réaliser un entretien avec trois directions d'établissement et un coordinateur pédagogique. L'identité « engagée » des acteurs scolaires rencontrés est à prendre en considération dans l'analyse des résultats : leurs représentations du rôle de l'école et du partenariat scolaire ne reflètent pas nécessairement celles de tous les enseignants et membres de direction. L'échantillon des établissements scolaires dont provenaient ces différents acteurs est assez diversifié. La moitié des établissements est rattachée au réseau libre confessionnel, tandis que l'autre appartient au réseau officiel. Trois établissements ne proposent que de l'enseignement général, tandis que les six autres ont également des filières techniques et/ou professionnelle. Six établissements ont un indice socio-économique²⁶ de moins de cinq, tandis que l'un des trois autres a un ISE de vingt, seule école à être située en dehors de Bruxelles.

Plusieurs interrogations de recherche ont guidé nos échanges durant les entretiens :

- Quelle est la nature des interactions qui ont lieu entre les enseignants/directions et les acteurs éducatifs de leur environnement (géographique et institutionnel) ?
- Quelles finalités les enseignants poursuivent-ils à travers la réalisation de ces

²⁴ Les entretiens avec les acteurs scolaires ont eu lieu en visioconférence.

²⁵ Les informations relatives à l'échantillonnage des acteurs scolaires interviewés se trouvent dans les annexes. Cf. Annexes, II. Entretiens réalisés en milieu scolaire, p.358

²⁶ L'ISE est un indice statistique qui permet de classer les établissements scolaires de manière univoque sur base de divers indicateurs mesurant le niveau socioéconomique de leur population. Il est basé sur une échelle sur vingt. Si l'ISE d'un établissement se rapproche de vingt, c'est que le public qu'il accueille a un niveau socioéconomique élevé.

partenariats ?

- Comment les activités éducatives importées de l'extérieur sont-elles accueillies, interprétées, intégrées dans le cadre scolaire ?
- Quelle place est donnée aux projets réalisés en partenariat avec des acteurs extérieurs dans l'identité des établissements scolaires ?
- Comment se négocient les rôles éducatifs dans la réalisation des partenariats ?
- Quels sont les avantages et inconvénients des partenariats pour les acteurs scolaires ?

Malgré ces questionnements qui orientaient le déroulement des échanges, les entretiens n'étaient pas entièrement directifs : les discussions étaient libres et nous rebondissions sur ce que les personnes interviewées avançaient pour poursuivre la rencontre. Entraînant une progression de notre réflexion, chaque entretien orientait potentiellement légèrement les questions posées à l'entretien suivant. Ces différentes rencontres ont permis de mettre au jour plusieurs dimensions analytiques pertinentes pour la compréhension du phénomène partenarial à l'école.

II.3. Analyse des entretiens

Suivant un processus itératif cyclique, l'analyse des entretiens a été réalisée au fur et à mesure de leur réalisation et retranscription. Le choix de la méthode d'analyse s'est porté sur l'analyse thématique, qui consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2008, p.162). Nous avons réalisé quatre vagues d'analyse thématique : une pour les entretiens exploratoires, une seconde pour les entretiens réalisés avec les acteurs du secteur des organisations de jeunesse et de l'éducation à la citoyenneté, une troisième pour les entretiens effectués avec les acteurs de l'éducation à l'esprit d'entreprendre et une dernière pour les entretiens réalisés avec les acteurs scolaires. Avec le logiciel NVivo, nous avons procédé au codage des différentes parties des entretiens, avant de les organiser en thèmes et sous-thèmes.

La première analyse thématique, réalisée durant la phase exploratoire, a rempli une fonction de repérage des grands thèmes liés à notre question de recherche. Ce travail a été effectué de façon complémentaire à l'analyse thématique déjà réalisée durant l'inventaire des opérateurs éducatifs et au travail théorique mené en équipe pour mettre au jour les principaux axes conceptuels envisagés pour analyser les terrains éducatifs. Nous avons ainsi mis en évidence les dimensions analytiques liées à la forme éducative des activités, aux finalités qu'ils poursuivent et à la forme organisationnelle des acteurs. La question des rapports entre partenaires est également apparue comme un axe pertinent.

Cette première analyse thématique nous a permis d'envisager les suivantes à partir d'une base thématique préconstruite. Plus précisément, plutôt que d'effectuer un codage totalement inductif ou au contraire, de coder à partir de concepts et théories préexistantes, nous avons opté pour une posture intermédiaire en choisissant le un codage « générique ». Cette modalité de codage s'appuie sur une liste de thèmes établie en amont, mais dont la

nature très générique laisse la possibilité de faire émerger de nouveaux thèmes. Les axes thématiques préalables ont servi de rubriques générales au sein desquelles ont émergé une série de catégories de signification. Pour les analyses thématiques suivantes, nous avons procédé à une thématisation continue. Nous avons ainsi attribué des thèmes aux différents extraits d'entretiens au fur et à mesure de leur relecture. Comme indiqué par Paillé et Mucchielli (2012), nous les avons également regroupés et hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux, auxquels s'attachent des sous-thèmes et déclinaisons et thèmes associés. À travers l'utilisation du logiciel NVivo, nous avons progressivement construit une représentation synthétique et structurée du contenu des entretiens, en déterminant les relations que les thèmes entretiennent les uns avec les autres. Dans les annexes²⁷ se trouve un exemple de subdivision d'un axe thématique (« le rapport à l'école ») en différents thèmes subsidiaires (« Coordination avec les écoles » ; « Adaptation aux écoles » ; « Communication avec les écoles » ; « Refus d'instrumentalisation » ; « Après le projet »), eux-mêmes contenant différents sous-thèmes. En produisant ces « arbres thématiques », nous avons ainsi obtenu un panorama des différentes questions et sous-questions liées au phénomène du partenariat scolaire, schématisant l'essentiel des propos récoltés durant les entretiens (Paillé & Mucchielli, 2012 : 257, 259).

Nous avons réalisé cette démarche de codage et de regroupement thématique pour chaque catégorie d'acteurs, débouchant à la constitution de trois arbres thématiques (en plus du premier réalisé avec les entretiens exploratoires). En plus des axes « forme éducative », « finalités éducatives » et « forme organisationnelle », plusieurs dimensions complémentaires sont apparues comme des thèmes pertinents, différentes néanmoins en fonction de l'identité des acteurs interviewés. Du côté des acteurs de l'EC et d'OJ, l'axe thématique « rapport à l'école » s'est dégagé de l'analyse, lui-même décliné en différents sous-thèmes liés à la coordination de ces rapports, à la relation de double dépendance ressentie à l'égard de l'école, aux conditions de réussite d'un projet partenarial, au rôle des acteurs externes dans le changement scolaire, etc. Le second axe thématique important se situe dans les représentations que ces acteurs entretiennent vis-à-vis de leur rôle, de l'apprentissage, de l'école, de l'EC, du secteur des OJ, etc. Enfin, le troisième axe thématique spécifique à ces acteurs concerne l'engagement militant²⁸. L'analyse thématique des entretiens dans le secteur de l'EEE a également fait émerger les axes « rapport à l'école » et « représentations ». De par la particularité très "concertée" du secteur de l'EEE, son analyse a aussi mis en évidence un axe relatif à sa structuration, lui-même distingué en un thème « rapports aux financeurs » et un autre « rapports entre associations ». Un dernier axe important concerne le programme *Story Me*, qui revenait beaucoup dans les discours des acteurs comme le modèle de ce qu'ils parviennent à réaliser dans les écoles en travaillant

²⁷ Cf. Annexes, IV. Codage des entretiens. Exemple de subdivision d'un axe thématique en différents thèmes subsidiaires, p.361

²⁸ Cf. Annexes, IV. Codage des entretiens. Axes thématiques analyse des entretiens menés dans le secteur de l'éducation à la citoyenneté, p.362

ensemble²⁹. Ces différences entre EC et EEE, déjà apparentes dans les axes thématiques, se creusent lorsqu'on entre dans les thèmes et sous-thèmes de chaque regroupement de codes. Si la thèse n'a pas pour ambition principale de comparer le partenariat scolaire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté avec le partenariat scolaire dans le domaine de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, les différences entre les deux « éducations à » nous semblent néanmoins pertinentes pour éclairer la grande diversité des situations d'apprentissage, des finalités et formes éducatives ainsi que des relations partenariales. Nous verrons dans le chapitre 6 que ces contrastes entre EC et EEE illustrent la pluralité des modalités de différenciation par rapport à l'école et de mise en relation avec les organisations scolaires.

Enfin, l'analyse thématique du corpus d'interviews avec les acteurs scolaires a mis en évidence quatre axes majeurs. Le premier, relatif aux expériences partenariales, est subdivisé en différents thèmes en lien avec leur forme éducative, leurs finalités et objectifs, leur déroulement, leur différenciation par rapport à l'école, etc. Le deuxième axe concerne les représentations des enseignants et membres de direction par rapport au partenariat. Cet axe décline les conditions, raisons, avantages et inconvénients du partenariat, la nécessité d'adaptation au cadre scolaire ainsi que le rôle des différents acteurs dans la collaboration. Le troisième axe vise les représentations des acteurs par rapport à l'enseignement et à l'école au sens large. Il est subdivisé en plusieurs thèmes très fournis abordant le métier d'enseignant, les finalités et curricula de l'enseignement, les éducations à, les changements et réformes de l'institution scolaire, etc. Pour terminer, le dernier axe thématique est « représentations du monde », relayant les discours des enseignants et directions par rapport aux évolutions de la société et du rapport aux jeunes, ainsi que de la crise du coronavirus et leurs impacts sur l'enseignement et le partenariat³⁰.

En parallèle du codage, nous avons donc prêté attention à mettre en évidence les liens entre les thèmes, la manière dont ils se recoupent, se contredisent, se complémentent et s'imbriquent les uns dans les autres (Paillé & Mucchielli, 2012). Ces étapes ont permis de mettre en évidence les différentes dimensions du phénomène étudié, ouvrant la porte à l'analyse des offres éducatives, des représentations des acteurs scolaires et non scolaires, des relations entre organisations et entre champs différents ainsi que du changement au sein du système éducatif.

III. Limites de la méthode

Notre méthodologie de recherche présente plusieurs limites. Premièrement, l'inventaire des acteurs éducatifs externes n'était pas exhaustif. Nous n'avons pas réalisé d'analyse lexicale, lexicométrique ou structurale de ces textes d'auto-présentation. Cette exploration

²⁹ Cf. Annexes, IV. Codage des entretiens. Axes thématiques analyse des entretiens menés dans le secteur de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, p.363

³⁰ Cf. Annexes, IV. Codage des entretiens. Axes thématiques analyse des entretiens menés avec les acteurs scolaires, p.364-365

documentaire nous a seulement permis d'obtenir un premier regard sur la variété du système éducatif, la diversité des finalités poursuivies et des formes que les activités éducatives peuvent prendre. Nous sommes par ailleurs conscients que la manière dont les acteurs éducatifs se présentent sur leurs contenus publiés en ligne est influencée par leur recherche de légitimité et de conformité aux institutions du champ. Ces textes ne sont donc pas forcément totalement le reflet des pratiques éducatives des acteurs.

Par ailleurs, nous pourrions peut-être penser que le volume du matériau récolté est assez faible. Nous avons réalisé cinquante-sept entretiens, entretiens exploratoires compris, ainsi que quatre observations de réunions des organes de concertation du secteur OJ. Ce nombre peut sembler faible lorsqu'on adopte un regard quantitatif sur une démarche de recherche qualitative. Cependant, nous avons eu à plusieurs reprises la sensation d'être arrivés à saturation théorique, les nouveaux entretiens n'apportant que peu ou pas de nouvelles pistes d'analyse. Plus que le nombre global d'entretiens, il nous semble que la limite se trouve plutôt dans le nombre d'entretiens réalisés par établissement scolaire. En effet, la pandémie a largement freiné nos possibilités d'accès aux acteurs concernés par notre recherche. Une dimension de notre recherche visait à comprendre les liens entre d'une part, l'identité et le projet des établissements et d'autre part, le type et la forme des partenariats qu'ils mettent en place avec leur environnement éducatif. Cependant, pour réaliser une analyse par établissement, il aurait fallu rencontrer davantage d'acteurs au sein de chacun d'entre eux. Puisque cela n'a pas été possible, nous avons accepté de rencontrer des enseignants issus d'autres établissements, augmentant *de facto* le nombre d'établissements sous la loupe.

Une autre limite de notre recherche est l'absence d'une perspective diachronique. Il aurait été intéressant d'étudier les dynamiques d'institutionnalisation d'offres éducatives alternatives, à travers des analyses longitudinales de cas spécifiques. Notre impossibilité de suivre la trajectoire de projets éducatifs sur plusieurs années ne nous permet par exemple pas de proposer des interprétations plus approfondies des effets du partenariat sur le changement institutionnel en milieu scolaire. De plus, puisque nous n'avons pas réalisé d'observation au sein de classes, il ne nous est pas possible d'étudier les formes éducatives et les transformations de pratiques enseignantes. L'analyse s'est limitée aux registres des discours, représentations et intentions des acteurs. Les perspectives diachronique et d'observation sur le terrain éducatif pourraient sans conteste être empruntées pour des recherches ultérieures.

En outre, il pourrait être pertinent d'explorer davantage d'autres secteurs que ceux de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. À travers ces deux exemples et ceux du PECA et de l'EVRAS survolés dans le huitième chapitre, il apparaît que tous les objets éducatifs ne présentent pas les mêmes enjeux en termes d'institutionnalisation et de diffusion dans le système scolaire. Même si d'autres problématiques ont été évoquées comme objets de partenariats par les enseignants rencontrés, entrer sur le terrain scolaire par l'EC et l'EEE peut être considérée comme une limite supplémentaire de notre méthodologie.

Enfin, nous n'avons pas réalisé d'entretiens avec les jeunes, publics des activités éducatives partenariales. Il ne nous est donc pas possible de rendre compte du vécu des élèves par rapport à la diversité des intervenants, pratiques et objets éducatifs auxquels ils peuvent avoir affaire dû à l'ouverture de plus en plus large de l'école sur son environnement. Or, prendre en compte le point de vue des élèves pourrait être considéré comme incontournable dans l'analyse d'un processus qui les concerne au premier chef.

CHAPITRE 5 : L'ÉDUCATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE : LE SYSTÈME SCOLAIRE ET LES ORGANISATIONS DE SON ENVIRONNEMENT

Terre de contraste et de compromis, la Belgique constitue un terrain particulier pour mener une recherche sur le partenariat scolaire. Le développement de la Belgique repose en effet sur l'institutionnalisation d'une dynamique associative forte, au fondement également de son système scolaire. Cette particularité semble constituer un facteur favorable à la mise en place de collaborations entre organisations scolaires et non scolaires, particulièrement celles issues du secteur non marchand. Elle peut de ce fait orienter également l'identité des partenaires et les formes de collaboration qui unissent les écoles à leur environnement. Par ailleurs, le système scolaire francophone belge apparaît dans les enquêtes internationales comme un système peu performant par rapport aux autres pays de l'OCDE. Non seulement l'acquisition des savoirs et compétences (particulièrement en mathématiques et en sciences) n'y est pas garantie, mais l'école en FWB est également reproductrice d'inégalités sociales et caractérisée par des taux élevés de décrochage et de redoublement.

Constatant ces différentes spécificités, il nous semble important de consacrer un chapitre à contextualiser notre terrain d'analyse et la manière dont notre problématique de recherche s'y insère. Il paraît en effet évident que les modalités d'ouverture de l'école sur son environnement dépendent du positionnement et fonctionnement des établissements d'un système scolaire donné, mais également du type d'acteurs composant leur champ organisationnel ainsi que du contexte d'émergence de la collaboration. Les écoles ne mobilisent fort probablement pas leurs partenaires de la même manière en Communauté Française de Belgique que dans d'autres contextes nationaux et locaux. Avant d'entamer l'analyse des données collectées dans les chapitres suivants, nous décrirons donc succinctement les caractéristiques du système scolaire en FWB (point I) et d'autres organisations engagées dans une démarche éducative aux côtés des écoles. Dans la deuxième section de ce chapitre (point II), nous aborderons la diversité de ces acteurs en termes d'origines sectorielles et de ressources financières ainsi que l'histoire, les enjeux et les particularités du champ associatif belge. Enfin, nous présenterons les deux secteurs principaux sur lesquels notre analyse s'est centrée (point III) : les organisations de jeunesse, principales actrices de l'éducation à la citoyenneté en FWB, ainsi que les associations d'éducation à l'esprit d'entreprendre.

I. Le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : autonomie associative et ségrégation

Avant d'entrer dans la description du système scolaire belge, il faut rappeler que la Belgique est un état fédéral, partageant les compétences publiques avec plusieurs entités fédérées : les régions et les communautés. Les régions bruxelloise, wallonne et flamande exercent des compétences touchant à l'occupation du « territoire » au sens large (économie, emploi, agriculture, logement, énergie, environnement, urbanisme, etc.). Les communautés, par contre, se constituent sur la base de la langue et de la culture des personnes qui la

composent. Autonomes par rapport aux régions, elles s’y superposent partiellement en distinguant trois groupes linguistiques : les communautés française, flamande et germanophone. Les communautés sont compétentes en matière de culture, d’enseignement, de politique jeunesse, de santé et d’aide aux personnes. C’est donc principalement à la communauté française que nous ferons référence dans cette thèse, puisqu’elle organise et finance les écoles et une part importante des acteurs non scolaires que nous avons explorés. Depuis 2011, l’appellation « Fédération Wallonie-Bruxelles » est utilisée par l’entité pour se désigner dans ses communications.

La société belge repose sur une organisation sociale et politique pilarisée. La création de la Constitution belge en 1831 repose sur un régime de séparation souple entre l’Église et l’État, résultat du compromis entre catholiques et libéraux. Elle consacre directement le principe de la liberté associative sur lequel repose le processus de pilariation. Diverses associations (caisse de protection mutuelle, syndicats, associations de jeunes, écoles), auxquelles sont déléguées les missions de service public, se sont progressivement constituées en réseaux partageant une même tendance idéologique (Genard, 2002). Ces piliers catholique, socialiste et libéral correspondent donc aux trois courants politiques traditionnels. La Constitution belge consacre également le principe de la liberté d’enseignement, sur lequel ni l’État ni l’Église ne peuvent revendiquer le monopole. Cette disposition suppose donc la cohabitation entre un système d’enseignement « libre » (principalement organisé par le milieu catholique en Belgique) et un système d’enseignement « officiel », organisé par les pouvoirs publics. Mais la création de l’état belge sera suivie de plus d’un siècle de tensions politiques et idéologiques relatives à la place de la religion et la laïcité dans l’enseignement (Draelants, Dupriez & Maroy, 2003). Les « guerres scolaires » aboutiront à la conclusion, en 1958, du Pacte Scolaire. Ce dernier prend plusieurs mesures pour pacifier les clivages idéologiques, à commencer par le subventionnement par l’État de toutes les formes reconnues d’enseignement, y compris les écoles « libres ». Il instaure également la gratuité de l’enseignement obligatoire, ainsi que la possibilité pour les élèves de choisir, dans l’enseignement officiel, entre un cours de religion ou de morale laïque. Le Pacte Scolaire garantit aussi la liberté de choix de l’école aux familles³¹. Ce faisant, il pose les fondements institutionnels qui permettront l’émergence d’un « quasi-marché » scolaire (Verhoeven & Dupriez, 2022).

Le système scolaire belge est donc historiquement décentralisé et segmenté en différents réseaux d’enseignement. Ces réseaux fédèrent les différents pouvoirs organisateurs des établissements scolaires. On distingue trois réseaux subventionnés par la Communauté française : l’enseignement « officiel » public organisé par la Communauté française, l’enseignement « officiel » public organisé par les communes et les provinces et l’enseignement « libre » privé, organisé par des asbl adossées à des communautés religieuses ou ayant un projet éducatif particulier. Le Pacte Scolaire garantit une forte autonomie administrative et pédagogique aux pouvoirs organisateurs, auxquels est déléguée également

³¹ Cf. Vocabulaire politique du CRISP : <https://www.vocabulairepolitique.be/pacte-scolaire/>

la définition des finalités éducatives (Draelants et al., 2003). La dynamique partenariale est donc déjà à la base de l'organisation de l'enseignement en Belgique, les établissements étant organisés par des entités ou associations collaborant avec les pouvoirs publics pour leurs administration et financement. Les pouvoirs organisateurs sont autonomes par rapport à leurs programmes de cours, leur organisation interne, leurs méthodes pédagogiques, le recrutement des professeurs et des élèves ainsi que l'évaluation des apprentissages (Delvaux & Maroy, 2009). Cependant, depuis l'adoption du décret « Missions »³² de 1997, les programmes doivent se conformer aux normes définies par la Communauté française et aux référentiels de compétences pour chaque niveau d'enseignement. Si ce décret propose une définition d'objectifs généraux valables pour tous les réseaux, celle-ci laisse une large marge d'interprétation aux acteurs et les PO restent compétents pour définir le projet éducatif des écoles qu'ils organisent (Draelants et al., 2003)

L'enseignement secondaire, sur lequel notre recherche se concentre, se subdivise en trois degrés de deux ans chacun³³. À partir du deuxième degré, les élèves peuvent s'orienter dans quatre filières différenciées : l'enseignement général, technique, artistique et professionnel. Ces filières sont regroupées en deux sections : la section de transition donne accès aux études supérieures, tandis que la section de qualification permet aux jeunes d'entrer directement dans une profession³⁴. La section de qualification est marquée par une logique de relégation, regroupant beaucoup d'élèves en difficulté scolaire. Une hiérarchie implicite existe en effet entre les filières, faisant passer les jeunes de l'enseignement général à l'enseignement technique, voire professionnel. Malgré les tentatives publiques de lutter contre cette relégation,³⁵ l'enseignement qualifiant reste globalement dévalorisé, associé à un système d'orientation négatif (Grootaers, Franssen & Bajoit, 2001). Par ailleurs, le système scolaire belge est caractérisé par une forte ségrégation (Demeuse & Baye, 2008). Dès le début des années 2000, les enquêtes PISA ont démontré une grande hétérogénéité des performances entre élèves, et un poids élevé de leur milieu socioculturel dans ces écarts de performance. Davantage en Belgique que dans d'autres pays européens, les élèves tendent à se regrouper dans les mêmes établissements en fonction de leurs caractéristiques académiques, socioéconomiques et culturelles. Et à caractéristiques individuelles égales, les élèves inscrits dans des établissements dont les parents d'élèves sont majoritairement issus des catégories les plus favorisées obtiennent de meilleures performances scolaires que dans

³² Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997

³³ L'enseignement secondaire comporte aussi un quatrième degré complémentaire pour les étudiants de la filière professionnelle.

³⁴ L'enseignement général est organisé en section de transition. L'enseignement professionnel est organisé en section de qualification. L'enseignement technique et l'enseignement artistique peuvent être organisés en section de transition et en section de qualification.

³⁵ Travaux menés autour du « Contrat pour l'École » à partir de 2005 et autour du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » à partir de 2015.

les établissements composés de familles aux profils socioculturels moins favorables³⁶ (Dumay, Dupriez & Maroy, 2010).

La ségrégation scolaire est alimentée en outre par l'existence d'un « quasi-marché » scolaire. La liberté d'offre d'enseignement, associée au libre choix d'établissement par les familles et au financement public lié au nombre d'élèves par établissement, engendre une logique de concurrence entre établissements. Ce contexte concurrentiel génère la création de « niches éducatives », résultantes d'un processus de positionnement par les établissements et de différenciation dans leur environnement (Dupriez & Cornet, 2005). Assimilant les élèves à des ressources économiques et symboliques, ces niches s'inscrivent dans les segmentations existantes et renforcent les effets de ségrégation au cœur du système scolaire. À partir de la fin des années 1990, plusieurs réformes politiques tentent d'accroître la mixité sociale³⁷. Les changements dans la gouvernance de l'éducation développent progressivement une nouvelle approche du problème de la ségrégation. Depuis une trentaine d'années se développe dans plusieurs pays européens un régime de régulation des systèmes éducatifs dit « post-bureaucratique » (Maroy, 2008). La figure d'un « État évaluateur » s'impose progressivement en tant que nouveau référentiel de politique publique, à travers une montée de l'évaluation externe des établissements scolaires et une augmentation du contrôle du travail enseignant. Cette nouvelle gouvernance oscille entre pilotage centralisé, avec un renforcement du pouvoir réglementaire de la FWB et la définition d'objectifs généraux communs à tous les réseaux d'enseignement, et une gestion décentralisée valorisant l'initiative et l'autonomie locales. Cette promotion de l'échelle de l'établissement scolaire comme maillon essentiel de l'action éducative pousse chaque école à développer des moyens spécifiques, adaptés à son public et son environnement, pour atteindre ses objectifs. La Communauté française a introduit de nouveaux outils de pilotage du système éducatif visant à rendre les équipes éducatives plus autonomes, dans un système scolaire plus efficace et équitable.³⁸ Chaque direction d'école, en concertation avec son équipe éducative, élabore son plan de pilotage qui, une fois approuvé par la FWB, devient son contrat d'objectifs pour six années. Elles décident ainsi d'un chemin à parcourir pour leur établissement afin de

³⁶ Dans la recherche de Dumay, Dupriez et Maroy, le capital socioculturel des familles est évalué en fonction du degré de diplôme des parents et de nombre de livres disponibles à la maison.

³⁷ Le décret « Missions » (1997), puis le « Contrat pour l'École » (2005), introduisent une réglementation des inscriptions et des exclusions, dans l'objectif d'accroître la mixité sociale. Plus tard, trois décrets tenteront de réglementer l'inscription en première année de l'enseignement secondaire. En 2007, le « décret portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire ». En 2008, le décret dit « de mixité sociale » (Décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1er degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires). Et en 2010, le décret dit « Inscription » (Décret modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, en ce qui concerne les inscriptions en première année du secondaire).

³⁸ Site d'Enseignement.be : « Le nouveau pilotage des écoles: soutenir, responsabiliser... dialoguer » <http://www.enseignement.be/index.php?page=28608&navi=4933>

contribuer à l'amélioration du système scolaire en FWB, avec l'aide de leur PO et d'un délégué au contrat d'objectifs (DCO)³⁹.

Ces nouveaux instruments de régulation constituent un volet central du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence ». Cette formule qualifie l'ensemble ambitieux de réformes lancé par la Communauté française pour améliorer la qualité de son enseignement dès 2015. Suivant une entrée en vigueur progressive, les différentes mesures du Pacte sont le fruit d'un travail collectif mobilisant les différentes parties prenantes du système scolaire (fédérations de pouvoirs organisateurs, syndicats, fédérations d'associations de parents). Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence s'articule autour de cinq axes stratégiques parmi lesquels se trouve la contractualisation du pilotage des écoles (axe 2). Le premier axe vise le renforcement de l'enseignement maternel et la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire jusqu'en troisième secondaire. Le troisième axe s'attaque à la revalorisation de l'enseignement qualifiant et au renforcement des synergies enseignement-formation-emploi. Très fourni, le quatrième axe vise à améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. Enfin, le dernier axe souhaite améliorer la qualité de vie à l'école, la dimension démocratique et l'ouverture de l'école sur son environnement. C'est notamment dans le cadre de ce cinquième axe qu'est valorisé le développement de partenariats avec d'autres acteurs socioculturels, afin de soutenir les apprentissages et améliorer le climat scolaire des différents établissements.

II. L'environnement des écoles : diversité des opérateurs et associations en Belgique francophone

Les établissements scolaires sont loin d'être les seuls acteurs, aux côtés des familles, à œuvrer dans une intention éducative auprès des jeunes. De nombreuses organisations agissent aujourd'hui dans l'environnement des écoles, travaillant en partenariat ou non avec les acteurs scolaires. Cette seconde section vise à présenter la diversité des opérateurs qui proposent des activités éducatives pour les enfants et adolescents, ainsi que les tendances évolutives du système éducatif⁴⁰. Nous présenterons d'abord une classification générale de ces organisations sur base de leur secteur⁴¹ d'origine et de leurs sources de financement, avant de nous centrer sur les enjeux et spécificités du champ associatif belge.

³⁹ Les délégués aux contrats d'objectifs analysent les plans de pilotage de chaque établissement, suivent et évaluent la mise en œuvre des contrats d'objectifs en leur sein.

⁴⁰ Rappelons que notre conception du « système éducatif » intègre les établissements scolaires et l'ensemble des autres organisations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes.

⁴¹ Nous mobilisons le terme « secteur » dans le sens commun d'un domaine d'activité. Le concept de « champ », par contre, est plus spécifique. Il désigne un espace d'activité au sein duquel les acteurs (individus et organisations) partagent un système commun de normes et de significations. Nous l'utilisons lorsque nous voulons souligner la dimension institutionnalisée d'un secteur d'activité.

II.1. Une multiplicité d'acteurs ancrés ou non dans le système éducatif

Au cours du dernier siècle est apparue une large diversité d'organisations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes. Cette multitude d'acteurs se différencient les uns des autres par leurs formes et finalités éducatives, leur forme organisationnelle, leur enracinement sectoriel et leur ancrage public ou privé. Le système éducatif est donc dense et complexe, limitant les possibilités d'en réaliser un inventaire. Nous nous limiterons donc à proposer une simple typologie permettant de classer les opérateurs en fonction de leur enracinement sectoriel. Cette classification est issue du travail de Bernard Delvaux relatif à la perte par l'École de son hégémonie et à la dissolution progressive des systèmes scolaires dans un système généralisé de marchandisation et d'interfaçage (*à paraître*, p.149).

Delvaux différencie les opérateurs qui s'enracinent dans le système éducatif de ceux qui s'investissent dans l'éducation à partir d'un autre champ. L'offre éducative des premiers est variée : stages de vacances, cours de langues, activités de soutien scolaire, garderies, écoles de devoirs, maisons de jeunes, centres d'animation et de pédagogie, etc. Ces organisations proposent des projets ou contenus non pris en charge par l'école, dans des temps non investis par l'école ou mobilisant d'autres pédagogies que celles de l'école. Un des publics cibles est celui des élèves en difficulté, voire en décrochage scolaire. Bien sûr, la typologie basée sur l'ancrage initial n'exclut pas les nombreux cas hybrides, mêlant différentes formes et ancrages. Nous considérons que les organisations de jeunesse sont un de ces cas hybrides. Leur existence repose sur l'objectif de permettre aux jeunes de développer leurs responsabilités et aptitudes personnelles par la participation. Cette visée, qui place les OJ au cœur du système éducatif, s'accompagne pour beaucoup d'entre elles d'un ancrage dans une cause sociale. Ceci les lie donc plutôt au deuxième type d'enracinement évoqué par Delvaux.

Ce deuxième type d'enracinement vise les acteurs initialement externes au système éducatif mais qui proposent désormais une offre éducative à destination des jeunes publics. Ces organisations ont peu à peu développé des départements éducatifs en leur sein, ayant pris conscience de l'importance de la transmission pour faire vivre leur cause, leur secteur, leur communauté ou leur savoir. Delvaux évoque en effet ces quatre types d'ancrage à partir desquels des acteurs, anciens et nouveaux, investissent le champ éducatif. Il mentionne d'abord les organisations qui ont pour mission de défendre leur cause, considérant que le changement passe par une sensibilisation des jeunes à leur problématique sociale : le développement durable, les droits humains, la paix, les relations sexuelles, l'égalité des genres, la gestion des émotions, le devoir de mémoire, etc. Ces diverses causes deviennent donc objets éducatifs. Les opérateurs sont porteurs d'une démarche d'"éducation à", à travers laquelle ils essaient de façonner chez les jeunes des attitudes, manières de penser et de vivre nécessaires pour engendrer les changements sociaux souhaités. Leur offre éducative vise la construction de certains savoirs et compétences liés aux attitudes en question.

Le deuxième ancrage "externe" au système éducatif concerne les organisations ancrées dans une communauté. Delvaux vise par-là principalement les communautés religieuses qui

créent des offres éducatives à destination des jeunes afin de les initier aux écritures saintes, ainsi qu'aux rites et traditions religieuses. C'est notamment le cas des séances de catéchisme et des écoles coraniques. Troisièmement, beaucoup d'organisations entrent dans le système éducatif en mettant en avant une expertise liée à leur secteur d'activité. Leur légitimité éducative se fonde sur la connaissance de leur secteur, dont ils veulent partager les codes et les règles. L'objectif est d'initier les jeunes aux rôles de client, d'utilisateur, de spectateur ou de contributeur actif de ces secteurs. Les secteurs sportif et culturel sont depuis longtemps offreurs d'activités éducatives diverses (académies de musique, centres sportifs, bibliothèques, centres culturels, centres de loisirs, cinémas, centres d'expression et de créativité, etc). Mais plus récemment, de nombreux autres secteurs se sont mis à développer des activités pédagogiques : entreprises, finance, médias, justice, politique, santé, etc. Nombre d'organisations actives dans ces secteurs proposent désormais des offres éducatives à destination des jeunes, dans une démarche de prévention et/ou d' "éducation à" (à l'esprit d'entreprendre, à un usage critique des médias, à la citoyenneté, à la santé, à la démocratie, etc.). Enfin, le dernier type d'ancrage externe concerne la production, l'archivage et la diffusion de savoirs. Il s'agit ici principalement des musées et universités. Ces organisations ont, au cours des dernières décennies, réalisé de nombreux efforts pour développer des activités éducatives ou pour adapter leur offre existante aux besoins des jeunes publics.

Qu'elles soient enracinées dans le système éducatif ou issues d'un autre secteur, de plus en plus d'organisations se lancent dans une action éducative à destination des jeunes. La plupart d'entre elles se mobilisent dans les temps et les lieux extra-scolaires, touchant les jeunes là où et quand ils sont disponibles. Mais de nombreux acteurs choisissent également de s'introduire dans les écoles, où les élèves sont contraints de passer une part importante de leurs journées. Ils établissent donc des partenariats avec les établissements scolaires, où ils s'implantent plus ou moins durablement selon la nature de la collaboration.

II.2. Sources de subsistance des organisations éducatives : quelle place pour le privé ?

Une autre façon de classer les organisations engagées dans une démarche éducative est de les distinguer en fonction de leur caractère privé ou public et de leurs sources de subsistance. En effet, il existe une grande variété d'identités organisationnelles et de stratégies financières parmi les acteurs actifs en éducation. Comme nous l'avons vu dans le point précédent, certaines organisations sont strictement publiques, et poursuivent leurs activités éducatives en plus de remplir leur fonction sociétale. Il s'agit d'institutions publiques ayant développé des départements pédagogiques pour sensibiliser les jeunes à leur problématique et faire connaître leur secteur. Mentionnons par exemple les institutions judiciaires (cours et tribunaux), qui accueillent parfois des jeunes pour leur faire découvrir le fonctionnement du système judiciaire belge. Mais la plupart des acteurs éducatifs se situent sur un continuum privé-public. En effet, la catégorisation des acteurs varie selon que l'on retient le critère de la propriété de l'organisation ou des sources de financement. Sur le plan de la propriété, les opérateurs sont majoritairement des organisations de nature privée, exception faite des institutions publiques mentionnées ci-dessus. Par contre, leurs sources de

financement peuvent être multiples, d'origine privée et publique. La majorité des acteurs que nous avons rencontrés dans le cadre de notre recherche sont des associations sans but lucratif qui bénéficient de financements publics pour pouvoir exister. Ces financements peuvent être des subventions liées à des reconnaissances décrétales, des aides à l'emploi, des conventions spécifiques obtenues avec certains ministères, des réponses à des appels à projets, régionaux, fédéraux et européens⁴². Pour obtenir les agréments et subventions d'Éducation Permanente ou d'Organisations de Jeunesse, les associations doivent remplir un certain nombre de critères définis dans les décrets et régulièrement rendre des comptes à la FWB. Beaucoup d'associations cumulent plusieurs types de subsides publics afin de permettre la réalisation de leurs activités. En 2011, une recherche⁴³ a montré que la subvention "éducation permanente" couvrait plus de 75% du budget chez seulement moins de 10% des associations. La grande majorité des acteurs associatifs doivent donc avoir recours au polysubventionnement, stratégie nécessaire pour survivre mais très exigeante en termes de charge administrative.

Les opérateurs travaillant autour des mêmes projets éducatifs se retrouvent régulièrement en concurrence pour l'obtention de financements. En effet, les enveloppes publiques sont limitées et sont partagées entre un nombre restreint d'asbl qui doivent attester de leur proactivité au bout de plusieurs années d'agrément. Par exemple, dans le champ de l'éducation à l'environnement, étant donné l'intérêt croissant des populations face aux urgences climatiques, les associations qui cherchent à s'établir se multiplient. Or toutes ne peuvent pas obtenir la certification « centre régional d'initiation à l'environnement »⁴⁴. Tous les trois ans, ce statut particulier peut être retiré à un CRIE pour être attribué à une autre asbl. Les CRIE sont donc amenés à performer et innover sans cesse, afin de pouvoir prouver la qualité de leur travail éducatif.

De manière générale, les organisations engagées dans une démarche éducative disposent de sources de financement multiples, provenant à la fois de fonds propres, de subsides publics mais aussi de soutiens privés. Parmi ces sources privées, il y a celle des adhérents ou membres des associations, via des dons ou des participations financières aux activités organisées. Mais de plus en plus d'organisations dépendent aussi de dons offerts par des organismes privés, notamment des fondations philanthropiques. La logique du sponsoring est également croissante en milieu éducatif, des entreprises privées finançant des projets et acteurs éducatifs pour se faire connaître. Enfin, la dernière façon de récolter des fonds est celle privilégiée par les organisations à but lucratif. Les services qu'elles offrent sont des produits ayant une valeur monétaire, ce qui les place sur un marché en permanente évolution. Les secteurs du soutien scolaire ainsi que celui du coaching et de l'orientation au sens large, regorgent d'acteurs poursuivant des buts lucratifs. Mais la marchandisation des

⁴² Girsef (janvier 2019). Évaluation du Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente. Rapport final, Louvain-la-Neuve.

⁴³ Girsef/Sonecom (décembre 2011). Évaluation du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation Permanente

⁴⁴ L'agrément de C.R.I.E ouvre la possibilité d'obtenir une subvention financée par la Région Wallonne. (Voir décret du 6 mai 1999. – Décret relatif à l'initiation à l'environnement en Région wallonne.)

offres éducatives concerne aussi les domaines d'apprentissage où la demande est forte, comme les langues étrangères. Une part croissante d'individus considère que l'apprentissage des langues étrangères constitue un investissement rentable à long terme, ce qui leur confère une valeur marchande. Le fonctionnement de certaines organisations repose donc uniquement sur des ressources privées, notamment les contributions des clients. Les opérateurs en langues doivent développer un *business model* tenant compte de l'état des demandes et des offres des autres organisations. Le secteur des langues étrangères constitue d'ailleurs un marché très concurrentiel (Delvaux, à paraître).

Si l'on prend également en considération les organisations qui ne fournissent pas de services éducatifs directement auprès des publics d'apprenants, il convient de s'intéresser également aux producteurs d'"artefacts" éducatifs. Nous entendons par artefacts tous les produits et objets destinés à faciliter l'apprentissage, tels que les manuels scolaires, les jouets et jeux vidéos éducatifs, les tutoriels, logiciels d'apprentissage, les émissions éducatives, etc. La presque totalité des producteurs d'artefacts sont des entreprises privées à but lucratif (Delvaux, à paraître). Certains d'entre eux, très puissants, ont conquis les marchés internationaux et pénétré les terrains scolaires de très nombreux pays. Mentionnons par exemple Microsoft, Google et Apple, qui réalisent une bonne part de leur chiffre d'affaires grâce aux marchés scolaires. On parle désormais de "*global educational industry*". Plusieurs chercheurs étudient la tendance croisée à la digitalisation et privatisation de l'éducation autour du monde, mettant en évidence la montée en puissance des "consultants" éducatifs et des plateformes numériques dans le champ éducatif⁴⁵. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont devenues de véritables outils d'apprentissage, de partage, d'organisation et de mise en réseau. Cette révolution numérique bouleverse les frontières des organisations, les amenant à développer des activités éducatives bien au-delà des potentialités offertes par l'espace-temps éducatif traditionnel. L'apprentissage est désormais possible partout, tout le temps, pour autant qu'une connexion internet soit disponible. La pandémie covid-19 n'a d'ailleurs fait qu'accélérer l'implication des acteurs privés, producteurs de dispositifs éducatifs numériques, dans l'éducation publique (Cone et al., 2022). Des chiffres récents montrent que l'investissement annuel global (en capital-risque) dans les entreprises de technologie éducative a crû de 7,7 milliards de dollars en 2019 à 20,1 milliards de dollars en 2021⁴⁶.

Les phénomènes de marchandisation, de digitalisation et de privatisation touchent actuellement les systèmes éducatifs autour du monde. Elles concernent non seulement les organisations évoluant dans l'environnement des écoles, mais également les établissements

⁴⁵ Voir à ce sujet le réseau "*Privatopia - Research Network on the Privatization of European Education*" qui rassemble des chercheurs « *working across a variety of fields in educational research to join forces in addressing and exploring how, why, and to what extent privatization appears, is politicized, and enacted in different educational arenas across Europe* ». Lien : <https://projects.au.dk/privatopia/>

⁴⁶ *The European Edtech Funding Report 2022*. Lien : <https://www.brighteyevc.com/post/the-european-edtech-funding-report-2022>

scolaires en eux-mêmes. Selon l'Unesco⁴⁷, la part du privé dans les systèmes scolaires primaire et secondaire a augmenté d'environ 10% dans le monde au cours des dix premières années du XXIème siècle⁴⁸ (Delvaux, *à paraître*). Cette part est néanmoins très faible en Belgique. En 2018, 17 405 élèves en âge d'obligation scolaire étaient inscrits dans une école privée belge⁴⁹, ce qui ne représente qu'environ 0,025% des élèves inscrits dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire. Néanmoins, le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement privé serait deux fois plus important qu'il y a vingt ans⁵⁰.

Ainsi, les évolutions globales de l'éducation concernent aussi les acteurs éducatifs belges, scolaires et non scolaires. Signalons cependant que notre terrain de recherche est peu représentatif de ces tendances. Nous avons essentiellement rencontré des opérateurs éducatifs constitués en associations sans but lucratif. Mais une part croissante de ces associations dépend de financements d'origine privée pour pouvoir poursuivre leurs activités. Alors que l'État belge s'appuie depuis sa création sur le milieu associatif pour remplir ses missions d'intérêt général, il semble également compter de plus en plus sur le secteur privé pour soutenir et compléter son action éducative auprès des jeunes.

II.3. Mise en lien des organisations éducatives

Envisager le système éducatif comme étant composé d'écoles et d'autres opérateurs évoluant dans leur environnement demande de prendre aussi en considération la nature des relations qui unissent les différents acteurs entre eux, ainsi que les mécanismes institutionnels existant pour faire vivre ces relations. Si l'objectif de la thèse n'est pas d'étudier de façon approfondie les rapports interorganisationnels au sein du champ éducatif, nous pouvons succinctement poser quelques constats relatifs aux phénomènes de collaboration (point 1), de standardisation, de labellisation et d'interfaçage (point 2) entre acteurs éducatifs.

II.3.1. Rapports de regroupement entre acteurs

Comme les organisations d'autres champs, les opérateurs éducatifs ne poursuivent pas leurs activités isolés dans leur tour d'ivoire. Ils entretiennent une diversité de rapports interorganisationnels, notamment des relations de coopération, de fédération, d'affiliation,

47 Unesco (2021), *Non-state actors in education. Who chooses? Who loses?*, *Global education monitoring report 2021-2022*, p. 34.

48 La part du privé dans les systèmes scolaires a atteint 17 % dans l'enseignement primaire et 26 % dans l'enseignement secondaire en 2014, avant de se stabiliser par la suite. L'Europe et l'Amérique du Nord enregistraient à cette date des taux de 10 % dans le primaire et de 15 % dans le secondaire (Delvaux, *à paraître*).

49 Article de La Libre Belgique en ligne, datant du 30/09/2019. « Souvent mal vues, les écoles privées séduisent de plus en plus: "La qualité de l'enseignement public est en baisse" ».

Lien : <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2019/09/30/souvent-mal-vues-les-ecoles-privées-seduisent-de-plus-en-plus-la-qualité-de-l'enseignement-public-est-en-baisse-RMSCSKHM6VGP3L6NMF5NPYEHMQ/>

50 *Ibid.*

etc. En Belgique francophone, il existe par exemple cinq fédérations d'organisations de jeunesse, mais également quatre fédérations de mouvements de jeunesse et plusieurs autres fédérations de maisons de jeunes, etc. Et au-delà d'être regroupés, les organismes explorés travaillent également souvent en collaboration. Les acteurs de l'éducation à la citoyenneté et à l'entrepreneuriat coopèrent régulièrement dans la mise en œuvre de programmes éducatifs. Les organisations mentionnées dans la troisième section de ce chapitre sont de bons exemples de cette volonté partagée de collaboration. En effet, l'association des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne travaille beaucoup en partenariat avec les autres organisations éducatives actives en région bruxelloise. De son côté, l'existence du programme *Story Me* repose sur la collaboration de 16 organisations, acteurs philanthropiques et opérateurs d'éducation à l'esprit d'entreprendre.

Pour certaines organisations, les liens interorganisationnels prennent également la forme de réseaux internationaux. L'internationalisation des activités éducatives caractérise plusieurs secteurs : l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (Plan, Amnesty International, Croix Rouge, Oxfam, etc.), l'éducation à l'entrepreneuriat (*Junior Achievement Europe*), les sciences (Les Petits Débrouillards), les langues étrangères (*Education First*, Berlitz, etc.), les mouvements de jeunesse, etc. Ces réseaux internationaux réunissent de multiples organisations autour de valeurs et d'objectifs communs, par-delà les frontières étatiques. Par contre, pour d'autres organismes, le rapport à l'espace est tout autre. Le travail éducatif des maisons de jeunes, AMO, écoles de devoirs et autres organisations de jeunesse reste généralement fortement ancré dans le local. Il s'agit pour ces acteurs d'entrer dans le quotidien des jeunes afin de pouvoir orienter leurs pratiques, les accompagner dans leur développement et leur faire acquérir des compétences citoyennes. L'accès au quartier et le travail communautaire autour des dimensions locales du vivre-ensemble sont donc plus importants que la valeur d'une inscription dans un réseau international.

II.3.2. Standardisation, labellisation et interfaçage

Cette internationalisation de l'éducation s'observe également par l'émergence d'acteurs actifs par-delà les frontières. Par exemple, de plus en plus de multinationales développent des services ou des artefacts éducatifs proposés sur les marchés mondiaux. Il existe également des plateformes mondialisées d'échanges entre opérateurs éducatifs et leurs publics. Par ailleurs, les institutions européennes ont accru progressivement leur intérêt envers les matières éducatives, allant jusqu'à développer des mécanismes de gouvernance alternatifs pour traiter d'éducation (Gain, 2022). Elles offrent notamment leur soutien financier à une diversité d'activités éducatives via l'instrument "Erasmus +" (Vanden Broeck & Mangez, 2018). On observe d'ailleurs une multiplication des voyages éducatifs internationaux, notamment grâce aux programmes d'échange financés par l'UE.

Mais cette internationalisation concerne aussi les processus de standardisation et de labellisation de l'éducation observés par Bernard Delvaux. Ce dernier parle d'une "généralisation du diagnostic, de l'étiquette et de l'interface" (*à paraître*). Il montre comment des outils se sont développés pour apparier les offres et demandes en matière d'éducation, à

travers trois types de dispositifs. Les premiers diagnostiquent les apprenants, afin de clarifier leurs attentes et déterminer le niveau de leurs aptitudes. Les certificats, tests extra-scolaires et autres “*open badges*” viennent s’ajouter aux traditionnels diplômes délivrés par les écoles. Certains secteurs, comme celui des langues étrangères, sont marqués par un processus de standardisation de l’évaluation des compétences. Le CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues, a pour objet de fournir une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats dans le domaine de l’enseignement des langues. Il offre des balises pour l’apprentissage des langues étrangères, unifiant les référentiels et permettant la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. Aujourd’hui, de très nombreux tests de langues, de plus en plus utilisés, sont alignés sur le CECRL.

Le deuxième type de dispositifs diagnostique les offres, qui font elles aussi l’objet de processus d’évaluation, d’ accréditation, de certification et de labellisation. Des classements (*ranking, noting, prix, etc.*) et labels⁵¹ sont constitués pour distinguer les opérateurs les uns des autres et informer leurs publics. Guidant le choix des “consommateurs” d’éducation, ces divers instruments d’étiquetage connaissent aussi des processus de standardisation internationale. Enfin, le dernier type de dispositifs mentionnés par Delvaux vise les instruments et institutions d’interfaçage. Ces outils et acteurs permettent à l’usager de trouver facilement l’offre éducative adéquate dans un large choix d’opérateurs et d’activités possibles. Pour mettre en relation offreurs et demandeurs, ces dispositifs mobilisent les paramètres construits par les outils de diagnostic des apprenants et d’étiquetage des offres. L’interfaçage n’est plus réservé aux salons et foires d’éducation; il est désormais largement pris en charge par les plateformes internet (Delvaux, à paraître)⁵².

II.4. Histoire et particularités du champ associatif belge

En Belgique, l’école n’a jamais été seule à organiser l’éducation des enfants et adolescents. Depuis le XIX^{ème} siècle déjà se sont progressivement développés une diversité d’acteurs investis auprès des jeunes dans les temps non scolaires. Il s’agit par exemple des centres de loisirs, des mouvements de jeunesse, des colonies de vacances et des patronages paroissiaux. Nombre de ces organisations entretiennent des liens avec les établissements scolaires, appartenant aux mêmes environnements institutionnels au sein desquels évoluent les jeunes. Elles sont également souvent inscrites dans les différents piliers qui structurent la société belge. L’ensemble des organisations qui évoluent autour des écoles se diversifie peu à peu, tandis que se met en place fin XIX^{ème}-début XX^{ème} siècle la politique culturelle particulière de la Belgique, fondée sur des principes de subsidiarité associative et de

⁵¹ Un bon exemple est celui de l’asbl Ose la Science, qui a reçu en 2009 le label européen de la Créativité et de l’Innovation pour son dispositif « Exp’Osons ».

⁵² Par exemple, la *Khan Academy* est une plateforme éducative adressée aux élèves comme aux enseignants du monde entier, offrant des modules d’apprentissage en ligne adaptés aux besoins et aux rythmes de chacun. À bien plus petite échelle, nous pouvons aussi mentionner le site *Apprentus*, qui met en lien des personnes proposant des cours particuliers de langue, de musique et de soutien scolaire avec les élèves intéressés en Belgique.

démocratisation de la culture. Deux types d'opérateurs vont se structurer progressivement grâce à cette politique culturelle et devenir des secteurs majeurs du monde associatif belge : l'éducation permanente et les organisations de jeunesse. Aujourd'hui, ces deux secteurs sont encadrés et subventionnés par l'Administration Générale de la Culture, et plus spécifiquement le Service Général de la Jeunesse et de l'Éducation Permanente. Les associations d'EP et les OJ partagent notamment la volonté d'agir comme des acteurs d'éducation non formelle, dans le but de favoriser la participation individuelle et collective de leurs bénéficiaires. Il arrive d'ailleurs régulièrement que des associations bénéficient à la fois des subventions EP et des subventions OJ. Dans cette partie, nous voulons retracer l'histoire de ces secteurs, et plus largement du champ associatif lié à l'éducation en Belgique.

II.4.1. Structuration progressive des secteurs EP et OJ

L'éducation permanente s'enracine principalement dans l'héritage de l'éducation populaire. Celle-ci se développe progressivement à partir des initiatives du mouvement ouvrier, durant le XIX^{ème} siècle (Mignon, 2007). Coalisés dans des structures d'entraide et de lutte, les travailleurs souhaitent construire des lieux d'apprentissage dans une perspective d'émancipation culturelle et sociale. L'éducation populaire vise à rendre les acteurs capables de participer activement à la vie sociale. Elle part du principe que l'éducation est l'affaire de tous, et donc du peuple, et prône l'éducation de chacun par chacun⁵³. L'éducation populaire naît officiellement dans les années 1920, grâce notamment à la loi de 1921 offrant la possibilité aux organisations ouvrières de s'organiser légalement en tant qu'asbl pour pérenniser leurs activités éducatives (subsides pour les "œuvres complémentaires" de l'école). Avec cette loi débute l'institutionnalisation progressive d'un secteur associatif reconnu et financé par les pouvoirs publics belges.

Le secteur jeunesse de la FWB s'est lui aussi construit sur l'idée d'initiative associative et de soutien de l'État (Jamin et Perrin, 2005). Suite à la Seconde Guerre Mondiale, la Belgique souhaite lutter contre le fascisme en élaborant une politique d'encadrement de la jeunesse axée sur le développement de l'esprit critique et la citoyenneté active et responsable. Les différentes institutions du secteur jeunesse se mettent en place graduellement pendant la période des Trente Glorieuses (André et al., 2022)⁵⁴. En 1945 est fondé le Service Jeunesse, qui vise à soutenir, notamment financièrement, les initiatives des différentes organisations de jeunesse et à accroître leur coopération. La politique de jeunesse, essentiellement basée sur la valorisation des initiatives de jeunes et le support de leurs associations, est confortée par la création en 1956 du Conseil National de Jeunesse. Institué en tant que représentant des OJ, cet organe consultatif promeut la participation des jeunes aux décisions et mesures

⁵³ CEMEA, CFA & CBAI (n.d.). *L'éducation permanente : une approche incontournable pour la formation des animateurs et des animatrices*. Retrieved from https://www.cemea.be/IMG/pdf/PDF_Education_Permanente_-_Approche.pdf

⁵⁴ André, G., Bussi, M., Franssen, A., Verhoeven, M., Gonzalez, B., Rinschbergh, F. & Vaeremans, E. (2022). *Les politiques publiques d'enfance et de jeunesse en Belgique francophone 1999-2020. Livret n°4 Jeunesse*. Recherche commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse

qui les concernent. Alors que les associations de jeunes sont jusqu'alors essentiellement des mouvements de jeunesse (scouts, patronages, etc.), de nouvelles initiatives vont peu à peu apparaître dès les années 1950 pour offrir des espaces d'accueil et de rencontre aux jeunes. Moins organisés, ces "maisons", "foyers" ou "clubs" accueillent les jeunes ne fréquentant pas ces mouvements de jeunesse et appartenant souvent à des milieux moins favorisés.

En se centrant sur la participation des jeunes, les associations de jeunesse s'inscrivent dans l'horizon des politiques publiques de la culture et de l'éducation permanente. En effet, dès la fin des années 60, une nouvelle vision de la culture commence à se répandre et à influencer l'orientation de la politique de jeunesse. Marcel Hicter⁵⁵ propose le concept de "démocratie culturelle", tranchant avec le principe de "démocratisation de la culture" qui prévalait jusqu'alors. Il s'agit de davantage valoriser la diversité des cultures et de passer d'une conception de la culture comme objet de consommation à l'idée de la culture comme "terrain social de participation" (Jamin et Perrin, 2005). Hicter souhaite encourager la posture active, critique et créatrice plutôt que la dynamique de réception passive des œuvres de "grande culture". Cette perspective rayonne également dans le secteur jeunesse, au sein duquel domine la représentation des jeunes comme acteurs à part entière des politiques qui les concernent (André et al., 2022). Les textes de loi intègrent alors les dynamiques éducatives poursuivant les visées de participation, d'expression et de citoyenneté responsable, active et critique ("CRAC") : le secteur des maisons de jeunes est structuré plus formellement par l'arrêté royal du 22 octobre 1971⁵⁶, tandis que celui des organisations de jeunesse est organisé par le décret du 20 juin 1980⁵⁷.

En parallèle de la structuration du secteur jeunesse évolue également celui de l'éducation permanente. Les termes d'"éducation permanente" furent employés pour la première fois par l'inspecteur général de l'éducation populaire en France en 1955 dans le cadre d'un groupe de travail sur la réforme de l'enseignement. Philippe Arents voulait, à travers ce terme, promouvoir « un système éducatif global », « une utopie créatrice et ambitieuse qui réunit la formation initiale et continue tout au long de la vie, tant dans le domaine professionnel que dans celui de la formation générale et culturelle. » (Mignon, 2007, p.92). La formule "éducation permanente" est alors récupérée par les acteurs belges, mais elle n'apparaît pour la première fois dans les textes qu'en 1971. Durant cette année est adopté un nouvel arrêté royal visant à renforcer la prise en compte et le soutien des associations d'EP sur le plan régional ou national. Celui-ci est complété en 1976 par le décret fixant les conditions d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente⁵⁸.

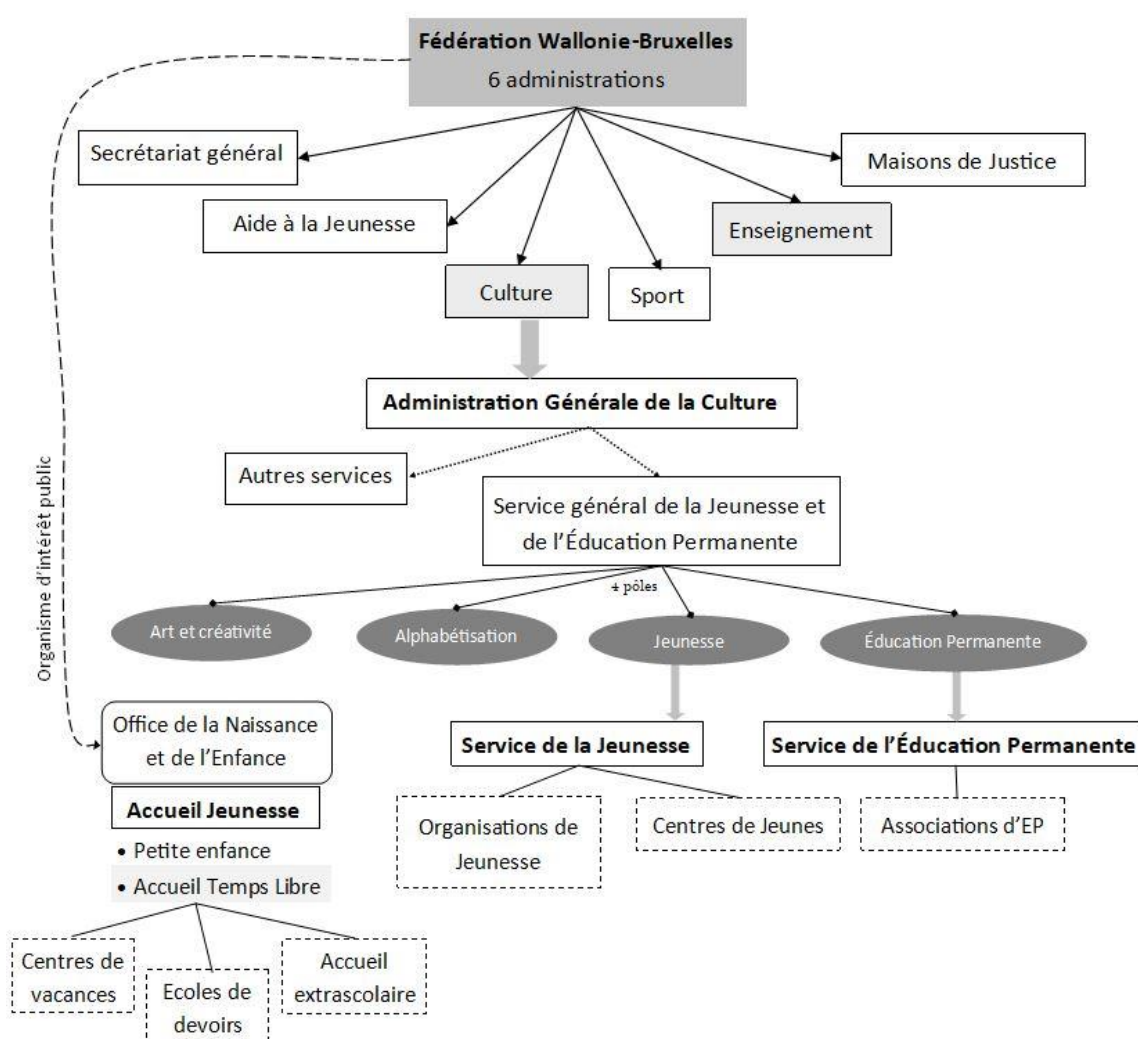
⁵⁵ Directeur général de la jeunesse et des loisirs au ministère de l'Éducation nationale et de la culture

⁵⁶ Cf. Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant modification de l'arrêté royal du 22 octobre 1971 établissant les conditions d'agrégation et d'octroi de subventions aux maisons de jeunes et associations assimilées, modifié par l'arrêté royal du 1er août 1979

⁵⁷ Cf. Décret fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (D. 20-06-1980)

⁵⁸ Cf. Décret du 8 avril 1976 : "Décret fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs"

De nos jours, les associations d'éducation permanente sont encadrées par le décret du 17 juillet 2003, qui les définit comme des organisations ayant pour objectif de favoriser le développement « d'une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société; de capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation; et des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique. »⁵⁹ Le Service de l'Éducation Permanente de la FWB précise que le champ de l'EP « reste à bien des égards spécifique dans l'espace européen, par sa démarche, par son inscription dans le champ de la culture et par la politique de reconnaissance et de soutien structurel par les pouvoirs publics. »⁶⁰. Le site du Service de l'EP mentionne 280 asbl reconnues dans le cadre du décret de 2003, occupant environ 2 300 travailleurs équivalent temps plein.



⁵⁹ Article 1er du décret du 17 juillet 2003, relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation Permanente

⁶⁰ Site du Service de l'Éducation Permanente :

<http://www.educationpermanente.cfwb.be/#:~:text=Le%20Service%20de%20l'Education,%C3%A0%20Ath%C3%A8nes%20en%20mars%201976>.

II.4.2. Une vision pédagogique et politique similaire

On l'a vu, l'Éducation Permanente et le secteur des organisations de jeunesse (et maisons de jeunes) s'inscrivent dans la même politique culturelle, porteuse d'une vision particulière de l'être à accompagner dans son apprentissage. Les associations d'EP et les OJ privilégient une forme éducative se différenciant des méthodes d'enseignement formel, qu'elles considèrent comme non adaptées à tous les apprenants. Elles s'inspirent des courants pédagogiques alternatifs (Freinet, Montessori, Éducation Nouvelle), poussant les jeunes et les moins jeunes à s'engager de façon active dans les activités éducatives plutôt qu'à les consommer. L'EP et les OJ favorisent l'apprentissage par l'expérience, l'échange, le débat et l'exercice de l'esprit critique. Leurs activités s'appuient généralement sur un modèle de participation libre, volontaire, à l'écoute du rythme de chacun. Elles valorisent la prise d'initiatives et le droit à l'essai-erreur. L'animateur/le formateur n'est jamais le "maître", mais est plutôt considéré comme un "facilitateur d'émergences"⁶¹. La relation entre encadrants et apprenants se veut peu hiérarchisée, fondée sur la construction de liens de confiance⁶².

Mais au-delà de cette approche pédagogique que nous détaillerons d'ailleurs davantage dans le chapitre 6, les deux secteurs partagent également une vision politique de leur démarche éducative. En effet, l'institutionnalisation du secteur jeunesse a été nourrie par les référentiels des droits humains et les courants de pensée alternatifs aux mouvements de démocratisation de la culture (André et al., 2022). Il s'est développé à partir d'une perspective forte de participation et d'émancipation des jeunes. Cette orientation normative est également celle de l'Éducation Permanente. Initialement, l'EP est un des moyens par lesquels le monde ouvrier a exercé ses droits démocratiques, construit son positionnement dans les enjeux de société et lutté contre les inégalités sociales. Aujourd'hui, la posture d'éducation permanente est adoptée par les acteurs sociaux qui souhaitent s'engager dans la transformation des rapports sociaux et politiques⁶³. L'Éducation Permanente fait un choix pédagogique d'émancipation : elle vise à sortir les individus de l'assujettissement pour leur donner de la puissance d'agir. Elle promeut une « éducation émancipante, c'est-à-dire en train d'émanciper et se déclinant sous diverses formes : en s'inscrivant dans un développement durable de bien commun, qui postule une égalité de participation de tous au processus éducatif, qui s'appuie sur la reconnaissance des richesses et potentialités de chacun, individu ou collectif, qui combine démarche individuelle et collective dans l'appropriation de pouvoirs et met en pratique son discours émancipateur »⁶⁴.

Par ailleurs, l'engagement des OJ et associations d'EP concerne aussi l'accessibilité de

⁶¹ CEMEA, CFA & CBAI (n.d.). *L'éducation permanente : une approche incontournable pour la formation des animateurs et des animatrices*, p.11. Retrieved from https://www.cemea.be/IMG/pdf/PDF_Education_Permanente_-_Approche.pdf

⁶² Ce paragraphe a été écrit en mobilisant notamment les résultats de la recherche : Van der Linden, M. & Hermesse, J. (2016). *Organisations de jeunesse : Quels impacts et accessibilité en Fédération Wallonie Bruxelles ?*, Laboratoire d'Anthropologie Prospective.

⁶³ CEMEA, CFA & CBAI, p.16.

⁶⁴ *Ibid.*, p.16

tous aux loisirs, aux savoirs et à la culture. Il s'agit pour le champ socioculturel de développer des activités éducatives avec une diversité de publics, de leur offrir des espaces d'expression personnelle et collective ainsi que de les former à exercer de façon critique leur citoyenneté. Les opérateurs ne proposent donc pas qu'une approche éducative, mais également une démarche socioculturelle qui se veut porteuse de valeurs et de changement. Les associations ont également un rôle d'identification des problématiques d'actualité, des éléments à traiter par l'action publique. Elles nourrissent, pour la plupart d'entre elles, des visées de transformation sociétale.

II.4.3. Complexification du champ associatif belge

Dans son article portant sur le champ associatif de notre pays et datant de 2002, Jean-Louis Genard montrait déjà que la Belgique connaissait, depuis quelques dizaines d'années une complexification et une densification de son paysage associatif. Ce processus nous apparaît comme corrélatif des évolutions de la Modernité avancée, marquée par un accroissement de la complexité et une montée des organisations dans tous les systèmes sociaux. Mais pour l'auteur, la densité du champ associatif belge est également un héritage de l'histoire particulière de la société belge. En effet, la Belgique francophone est caractérisée par une "propension à l'institutionnalisation qui fait partie intégrante du processus de pilarisation" (Genard, 2002, p.2). Cette spécificité a permis aux autorités d'encadrer la diversité des associations émergentes dans des dispositifs de financement, leur conférant un statut semi-public. S'est donc produite une intégration progressive du secteur associatif aux politiques publiques, analysée par Genard sous l'angle d'une transformation du rapport à la rationalité. Pour lui, la recomposition des relations entre État et initiatives privées n'est pas à considérer comme le simple symptôme de l'« affaiblissement de l'État » et du « triomphe du libéralisme sur l'action publique ». Il propose plutôt de l'envisager comme l'émergence de nouvelles formes de rationalité procédurales en réaction à la pluralisation des positions, discours et initiatives dans la société civile. Auparavant, l'hégémonie de l'État-providence était associée à une rationalité à dominante substantielle, incarnée en Belgique dans des formes politiques néo-corporatistes fondées sur des réseaux de proximité entre élites politiques et administratives issues des piliers. Ces dispositifs faisaient vivre une "raison d'État", c'est-à-dire une « raison fermée, sûre de son bien-fondé », diffuse au sein de chacun des systèmes fonctionnels. Genard montre qu'alors qu'une institution principale dominait chacun de ces systèmes (l'école dans le champ de l'éducation, l'hôpital dans le champ de la santé, l'hôpital psychiatrique dans celui de la santé mentale, etc), elles ont ensuite progressivement perdu leur monopole face à la multiplication des initiatives et des organisations. Cette prolifération a modifié le rôle de l'État :

Aujourd'hui, l'État joue « moins le rôle de grand organisateur symbolique, détenteur d'une raison d'État, que celui de coordinateur d'initiatives plurielles, opposant ou articulant initiatives centrales, héritées de l'État-providence et initiatives périphériques, émergentes, expérimentales... Bref, à la raison d'État, s'octroyant une légitimité centrale et incontestable, tendent à se substituer des raisons éclatées qui chacune prétendent à

leur part de validité, exigeant d’être entendues et prises en compte. Et, dans ce contexte, l’État est appelé à se présenter, moins comme l’incarnation de modèles déterminés d’intervention que comme garant d’un certain pluralisme. (Genard, 2002, p.8).

Ces transformations de l’État et des formes de rationalité s’accompagnent également d’une pluralisation des expertises, phénomène nourri notamment par le champ associatif. En Belgique, les autorités publiques mobilisent beaucoup les ressources de la société civile pour permettre aux différents champs sociaux de fonctionner. Elles financent donc assez largement les diverses organisations engagées dans la poursuite du débat et des missions publiques. Nous déduisons ce point en rappelant que l’école a depuis très longtemps été entourée d’autres organisations dans la réalisation de ses missions éducatives. C’est toujours le cas aujourd’hui, et la densité et complexité du système éducatif semble s’être accentuées au cours des dernières décennies. Genard reprend le concept de “société réflexive” (Beck, 1992 ; Giddens, 1991), montrant que le secteur associatif nourrit un monde de “réflexivité diffuse et partagée”, où circulent actions et approches plurielles des problèmes contemporains.

L’État belge compte donc sur le milieu associatif pour contribuer à remplir les missions d’intérêt général, de façon complémentaire aux pouvoirs publics. Cette complémentarité entre l’action associative et l’action publique est reconnue depuis plus de vingt ans comme étant indispensable pour faire face aux défis de la société contemporaine. Cette reconnaissance a été actée dans un projet mené à partir des années 1990, le “Pacte Associatif”. Il s’agissait de créer, à partir d’un travail de négociation entre milieu associatif et entités fédérées francophone, un texte synthétisant les engagements réciproques des pouvoirs publics et des associations. Le Pacte Associatif pose les principes de coopération saine, cherchant à minimiser les risques d’instrumentalisation et de dépendance entre les acteurs politiques et associatifs : liberté d’association et d’expression, égalité de traitement, complémentarité, etc. Il vise à approfondir le dialogue et consolider les relations entre ces acteurs, de façon à renforcer la démocratie par la participation citoyenne organisée. Il s’agit en effet de faciliter l’expression par les citoyens de leurs revendications et la détection des besoins nouveaux par le relais associatif. L’objectif est aussi de mieux définir la place et les rôles de la société civile et de l’État, pour que les relations qui les unissent ne soient pas vécues sur le mode de la concurrence mais plutôt du partenariat⁶⁵.

En 2008, le Pacte Associatif prend le nom de “Charte associative” et en 2009, une résolution est votée par les parlements de la FWB, de la région wallonne et de la COCOF, les engageant à mettre la Charte en œuvre peu de temps après. Alors que les travaux de négociation devaient donner au texte force de loi sous la forme d’un décret, ils n’aboutiront cependant pas ; les principes de la Charte ne sont donc jamais devenus opposables.

⁶⁵ Informations issues du Livre vert. Document de travail préalable à la consultation devant conduire à la conclusion d’un Pacte associatif (2006), Cocof, Communauté française de Belgique et Région Wallonne.

Cependant, le texte de la Charte⁶⁶ existe toujours et continue de servir de référence dans la mobilisation des acteurs associatifs. Les principes qui y sont développés, notamment celui de la complémentarité entre action publique et action associative, sont intéressants à garder en tête lorsqu'on se penche sur la question du partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. L'école est aujourd'hui environnée d'une grande diversité d'autres opérateurs éducatifs plus ou moins soutenus par les autorités communautaires, telles que les écoles de devoirs, les centres PMS, les organisations de jeunesse, les maisons de jeunes, etc.

II.4.3. Enjeux de financement public et de rapports à l'école

Les entités fédérées francophones belges financent, régulent et mettent en marché de nombreuses offres éducatives à destination des jeunes. Les relations qu'elles entretiennent avec les organisations encadrées peuvent être parfois complexes; les acteurs rencontrés dans le cadre de notre recherche ont mis en évidence certaines préoccupations liées à leur rapport aux institutions régulatrices. La première difficulté énoncée concerne la difficulté d'obtenir les financements publics. Par exemple, pour décrocher l'agrément d'"organisation de jeunesse", une association doit s'engager dans un processus souvent très long avant l'obtention des subventions. D'abord, elle doit s'affilier à une des cinq fédérations d'OJ existantes. Elle doit respecter une série de conditions : être constituée en asbl, disposer d'une équipe d'animation, assurer la présence d'au moins 2/3 de jeunes de moins de 35 ans dans les organes de gestion, proposer des formations aux volontaires et aux professionnels, disposer d'un plan d'actions quadriennal, etc. Après avoir veillé à remplir toutes ces conditions, l'association peut faire sa demande à la FWB mais celle-ci n'est quasiment jamais octroyée la première année. Les possibilités d'agrément et de subvention dépendent aussi de l'état des négociations politiques dans le champ de la jeunesse, et donc de la législature en cours. Un acteur éducatif rencontré met en évidence que ce fonctionnement « hyper bétonné et long » entre en opposition avec la flexibilité nécessaire pour accompagner un public de jeunes « hautement volatile », parfois en grande difficulté et en besoin d'adaptabilité sur du court terme [EC-B-1, 13/06/2019]. Les exigences du terrain entrent donc en tension avec les fonctionnements politiques et institutionnels. Ce même opérateur souligne par ailleurs que la reconnaissance en tant qu'OJ fait entrer l'association dans une "case" dont il est difficile de sortir pour obtenir des financements d'autres sources (enseignement, culture, etc.). Selon lui, la structure du soutien public « découpe et isole », alors qu'il faudrait pouvoir mettre en place une démarche transversale qui articule et fait des ponts entre les différents secteurs qui s'intéressent aux jeunes.

Par ailleurs, certains opérateurs sont préoccupés par la manière dont les financeurs peuvent contraindre leurs activités. Il arrive en effet que ces derniers incitent les associations à modifier leur démarche éducative pour correspondre davantage à la vision qu'ils en avaient déployé en amont. Par exemple, il est arrivé que l'Administration de l'Enseignement demande des modifications au projet d'une école ayant initié le dispositif d'École Citoyenne grâce à des

⁶⁶ Charte associative. Projet de Protocole d'Accord entre la CF, la RW et la Cocof relatif aux engagements à l'égard des acteurs associatifs (2009)

financements obtenus par un appel à projets de la FWB. Ce type d'intervention peut être vécu comme une ingérence dans les activités d'accompagnement et d'éducation des associations. Cette situation fait écho aux enjeux d'instrumentalisation et de dépendance entre pouvoirs publics et monde associatif mentionnés dans la Charte associative. Ces risques de récupération par le politique sont également mentionnés par Genard, qui évoque les changements de rapport au pouvoir vécus par les associations à la fin du XXème siècle :

La position de contestation, de distance critique et de refus d'implications interprétées comme compromissions... qui était celle de l'essentiel du secteur associatif (à l'exception bien sûr des associations centrales des piliers) à l'ère de l'État-providence se trouve maintenant, face aux transformations de l'État, confrontée à des pressions à la participation, à des appels à projets et à engagements dans le cadre de politiques publiques. (Genard, 2002, p.11).

Ces nouveaux rapports entre associations et État s'accompagnent d'une montée au sein des pratiques publiques de nouvelles logiques inspirées du *New Public Management* (logiques du projet, du contrat, du mandat, etc.). Jean-Louis Genard (2002) montre que l'action publique est passée d'une reconnaissance et d'un soutien d'institutions à une promotion et un financement de projets. Le financement du secteur éducatif fonctionne en effet aujourd'hui beaucoup par appels à projets. Les associations doivent s'approprier des objectifs généraux fixés par les pouvoirs publics et y apporter des réponses spécifiques, qui seront ensuite évaluées. L'auteur rappelle que si cette logique du projet a pour mérite de valoriser l'autonomie, l'initiative et la responsabilité des acteurs locaux, elle provoque également une précarisation de leur travail et limite leurs possibilités de l'inscrire dans le long terme. Les acteurs rencontrés complètent cette critique en mettant en évidence que les appels à projets servent à « combler les espaces que l'État n'a pas anticipés », à pallier ses manquements ponctuellement, en évitant de ce fait de devoir inscrire le changement dans les structures de l'institution scolaire. La contradiction entre la temporalité limitée des actions éducatives et les possibilités de changement dans le long terme sera davantage explorée dans les derniers chapitres de la thèse.

Par ailleurs, la logique du projet entraîne un accroissement conséquent du travail administratif pour les acteurs, qui doivent être constamment réactifs afin de répondre aux appels à projets, évaluer formellement leurs pratiques, rédiger des rapports d'activités, etc. En plus de concerner les acteurs éducatifs scolaires et non scolaires indépendamment les uns des autres, cette complexité administrative touche aussi les processus collaboratifs en eux-mêmes, particulièrement lorsqu'ils s'insèrent dans un dispositif éducatif reconnu par les pouvoirs publics. Par exemple, les activités d'éducation artistique et culturelle organisées dans le cadre du PECA⁶⁷ sont assorties d'une diversité d'obligations pour les établissements scolaires, les opérateurs culturels et artistiques ainsi que les organismes qui se réunissent pour suivre le déploiement du PECA dans les écoles. Ce suivi mobilise en effet des acteurs

⁶⁷ Pour plus d'informations concernant le PECA, voir Chapitre 8 ; III.1.1 Quatre éducations aux attitudes récemment reconnues comme missions officielles de l'enseignement francophone belge, p.309-311

issus de différents niveaux d'action publique (communautaire, province, commune, quartier) et est caractérisé par une grande complexité institutionnelle - cependant commune en Belgique. Cette superposition accentue l'ampleur des démarches administratives nécessaires pour l'accompagnement de la réalisation des activités éducatives.

D'une manière générale, les acteurs interviewés considèrent qu'il manque d'une réflexion globale sur les collaborations entre établissements scolaires et opérateurs extérieurs. L'importance de ces partenariats ne leur semble pas encore assez reconnue, et ne bénéficie pas de l'institutionnalisation de dispositifs efficaces et construits collectivement pour encadrer ces relations scolaire-non scolaire. Plusieurs suggestions ont été évoquées afin d'améliorer l'encadrement des rapports entre les écoles et leurs partenaires éducatifs. Une première voie serait de renforcer les partenariats entre les administrations de la FWB, afin de faciliter le dialogue entre le champ scolaire et le champ associatif composé d'organisations de jeunesse et d'associations d'éducation permanente. Ce dialogue doit aussi exister entre l'Administration de l'Enseignement et la Région Wallonne, qui finance des activités éducatives dans les secteurs des sciences et de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Il existe déjà certaines structures pour que les acteurs de l'enseignement co-construisent l'action éducative avec les opérateurs extérieurs, comme la Plateforme OJ-écoles ou la Cellule Culture-Enseignement⁶⁸. Mais trop "extérieures" au fonctionnement routinier des administrations, ces cellules ne semblent pas encore suffisantes pour aborder l'ampleur des chantiers qui devraient être entamés pour faciliter les partenariats entre acteurs scolaires et non scolaires.

Une autre suggestion émise par un acteur scolaire consiste à obliger les établissements scolaires à dépenser un certain pourcentage des subventions publiques dans des partenariats avec les acteurs extérieurs. Cette règle permettrait d'entériner la légitimité des intervenants non scolaires à contribuer à l'éducation obligatoire des jeunes citoyens. Mais pour que cette règle soit applicable, les enseignants et membres de direction d'établissement soulignent que des modifications de la forme organisationnelle des écoles sont nécessaires. En effet, tant que les activités organisées en partenariat avec des opérateurs extérieurs ne sont pas intégrées dans l'organisation générale d'une école, elles continueront à "tomber comme un cheveu dans la soupe" [Établissement 1, direction, 14/05/2020]. Il faudrait en effet davantage aménager les espaces, les temps et les dispositifs de coordination scolaires afin d'accueillir au mieux les intervenants extérieurs et éviter qu'ils n'occasionnent des gênes chez certains membres de l'équipe éducative. Cela nécessite de sortir d'une représentation de l'action éducative des écoles comme étant centrée sur l'apprentissage des disciplines scolaires, découpée en programmes et parcours prédéterminés, organisée autour d'horaires hebdomadaires précis et répétés et menée par un enseignant seul face à son groupe-classe.

⁶⁸ La Cellule Culture-Enseignement a récemment été absorbée par le Service PECA. Ce dernier poursuit comme missions principales l'accompagnement, l'optimisation et la promotion de l'offre culturelle à destination du public scolaire.

Ce positionnement critique par rapport aux formes éducative et organisationnelle de l'école fera l'objet du chapitre suivant.

III. Focus sur deux secteurs : les organisations de jeunesse et les associations d'éducation à l'esprit d'entreprendre

Afin de préciser davantage quel fut notre terrain de recherche, il nous semble important de présenter les deux champs que nous avons principalement étudiés lors de notre exploration des organisations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes. Cette découverte progressive de l'environnement des écoles nous a amenés à remarquer l'importance majeure prise par le secteur des organisations de jeunesse dans la prise en charge éducative des jeunes en Belgique francophone. L'institutionnalisation de ce secteur a peu d'équivalence ailleurs dans le monde. Dans une perspective d'éducation globale cohérente, le travail des OJ est considéré comme complémentaire à l'action éducative des écoles et des structures accueillant les jeunes durant leur temps libre (centres de jeunes, centres de vacances, écoles de devoirs). Leurs pratiques sont associées à l'éducation non formelle, par opposition à celle de l'école qui privilégierait l'éducation formelle. Cependant, les frontières entre ces modalités d'action semblent désormais plus poreuses, étant donné la croissance des partenariats entre les enseignants et leurs partenaires éducatifs extérieurs, très souvent des acteurs d'OJ, qui les accompagnent dans l'utilisation de leurs outils d'éducation non formelle. La position intermédiaire des OJ rend leur prise en considération incontournable si l'on souhaite appréhender la richesse du système éducatif francophone belge.

Le deuxième focus de ce point porte sur le secteur de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Moins massif et institutionnalisé que celui des OJ, le secteur de l'EEE est intéressant à analyser dans une perspective de prise en considération des évolutions des marges du système éducatif. Récente, la constitution du secteur de l'EEE illustre plusieurs nouvelles tendances dans les dimensions organisationnelles des champs éducatifs. Nous verrons en effet qu'il s'inscrit dans les mouvements de montée de la privatisation et des stratégies de management collaboratif, phénomènes par ailleurs transversaux aux différents systèmes. Il s'agit ici de rendre compte des grandes caractéristiques des secteurs de la jeunesse et de l'éducation à l'esprit d'entreprendre en Belgique francophone, ainsi que de la manière dont ils se structurent et établissent des liens avec le monde scolaire.

III.1. Les organisations de jeunesse, un champ institutionnel diversifié

Comme nous l'avons vu dans le point précédent, le secteur jeunesse s'est constitué progressivement au cours du XX^{ème} siècle, aboutissant dans les années 80 à la structuration de deux champs parallèles : celui des centres de jeunesse et celui des organisations de jeunesse. Le secteur jeunesse rassemble les opérateurs investis dans l'accompagnement et l'éducation des jeunes de 3 à 30 ans. Les centres de jeunesse accueillent les jeunes en dehors

des horaires scolaires, par une action essentiellement locale⁶⁹. Mais ce sont surtout les organisations de jeunesse qui nous intéressent, étant les principaux acteurs collaborant avec les établissements scolaires. Leur finalité principale est de « favoriser le développement d'une citoyenneté responsable, active, critique et solidaire chez les jeunes par une prise de conscience et une connaissance des réalités de la société, des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique ainsi que la mise en œuvre et la promotion d'activités socioculturelles et d'Éducation permanente »⁷⁰. Le secteur compte aujourd'hui 104 OJ, affiliées pour la plupart d'entre elles à une fédération. Le décret distingue trois types d'OJ (à l'exclusion des fédérations). ¹⁾ Les services de jeunesse ont pour mission d'encourager le développement des responsabilités et des dispositions personnelles des jeunes à travers des activités régulières. ²⁾ Les mouvements thématiques visent à sensibiliser les jeunes à des enjeux de société à travers des activités, réflexions ou analyses orientées autour d'une ou de plusieurs thématique(s) précise(s) ou relevant de champs sociétaux plus larges. Ces OJ favorisent la construction de points de vue collectifs à promouvoir par un ou plusieurs groupes structurés de jeunes, encourageant leur expression et participation dans la société (mouvements étudiants, syndicalistes, LGBT, etc.). ³⁾ Les mouvements de jeunesse (scouts, guides, patros...), quant à eux, centrent leurs activités sur le vivre-ensemble et des activités collectives conçues par et pour les jeunes. Leurs pratiques visent la construction d'attitudes, de savoirs et de compétences par l'action, la vie quotidienne avec les pairs et la mise en œuvre d'un projet pédagogique permanent d'animation.

III.1.1. Le champ institutionnel des organisations de jeunesse

Le décret OJ semble avoir une grande puissance institutionnelle dans le secteur qu'il encadre. En effet, les acteurs rencontrés y font beaucoup référence, démontrant l'importance qu'ont pour eux les règles et dispositions qui y sont énoncées. Beaucoup d'acteurs essaient de se conformer au maximum aux finalités qui doivent être les leurs en tant qu'organisation de jeunesse, ainsi qu'aux modalités d'action présentées dans le décret. Ils le mobilisent donc comme un outil pour construire leurs offres d'activités éducatives. Les multiples mentions des principes du décret dans les discours d'acteurs différents renforcent l'impression d'un

⁶⁹ Les centres de jeunesse sont encadrés par le « Décret du 20 juillet 2000, déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations ». Il existe trois types de centres de jeunesse : les maisons de jeunes, les centres de rencontre et d'hébergement, et les centres d'information des jeunes. Les *maisons de jeunes* sont des associations fondées sur l'accueil des jeunes. Elles visent à favoriser la participation des jeunes à la programmation et la réalisation d'actions collectives et d'animations d'activités socioculturelles répondant aux besoins du milieu dans lesquelles elles sont implantées. Les *centres de rencontres et d'hébergement* accueillent des jeunes en groupe ou individuellement. Ils organisent des activités résidentielles de durée limitée, en favorisant la rencontre entre groupes et individus qui la fréquentent, ainsi que l'ouverture à la communauté locale et les échanges multiculturels. Enfin, les *centres d'information des jeunes* visent l'appropriation, par les jeunes, de l'information et des outils d'information dans un souci de pluralisme, d'indépendance et d'exhaustivité. Ils souhaitent favoriser l'analyse et la prise de conscience, par les jeunes, des éléments sociaux, culturels, économiques et politiques de leur existence.

⁷⁰ Cf. Décret du 26 mars 2009 fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse

véritable “champ institutionnel” de la jeunesse. Les organisations de jeunesse partagent en effet un système de significations et de normes légitimes guidant leur action auprès des jeunes. Elles entretiennent des liens entre elles et font vivre leur secteur comme un véritable environnement institutionnel, poursuivant une mission commune : aider les jeunes à devenir des “CRACS”. La première apparition de la notion de “CRACS” dans un cadre légal se trouve dans le décret sur les Organisations de Jeunesse de 1980. L’acronyme désigne les citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires. Chaque lettre est considérée comme également importante, dans une perspective de participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique. Cette approche nous invite à considérer les organisations de jeunesse comme des acteurs d’éducation à la citoyenneté. Il ne s’agit pas pour les jeunes de « devenir citoyen », mais d’expérimenter leur citoyenneté, la vivre dans la pratique. Les jeunes sont reconnus comme des partenaires et interlocuteurs actifs, doués individuellement et collectivement d’une légitime vision du monde et d’une capacité à s’exprimer, à agir et à participer à la vie sociale⁷¹.

De cette démarche citoyenne découlent les autres principes du concept de CRACS. Les jeunes sont en effet invités à s’engager de manière active et responsable dans la vie sociale de leur communauté. Ils doivent ainsi être capables de mesurer les conséquences de leurs actes, se tenir informés des évolutions du monde et rejoindre des projets au sein desquels ils peuvent prendre une place pour agir. L’esprit critique est également considéré comme essentiel, dans un monde traversé par une surabondance d’informations. Cette dimension du concept de CRACS renvoie à l’acquisition des bases d’une critique des sources et des savoirs, ainsi qu’à la capacité à vérifier des raisonnements et à argumenter. Enfin, la solidarité est présentée comme une valeur majeure pour participer à la construction d’un monde plus juste, plus égalitaire, fondé sur des rapports de confiance et d’entraide⁷².

Englobante et malléable, la notion de « CRACS » est déclinable et interprétable de multiples manières. Chaque association l’applique différemment, en fonction de son public, de ses objectifs éventuellement thématiques, de son ancrage politique et de ses méthodes éducatives spécifiques. Mais elles partagent également des valeurs et normes pédagogiques communes, fondées principalement sur les pratiques de l’“éducation non formelle”⁷³. Cette conception éducative est basée sur les principes de participation et liberté de l’apprenant, de co-construction de l’apprentissage avec les publics et d’attention aux processus plus qu’aux résultats éducatifs. L’approche éducative est envisagée principalement à travers l’expérience et la mise en action, les jeunes étant régulièrement amenés à se mettre en projet, individuellement ou collectivement, dans une démarche sociale, citoyenne, créative ou expressive. D’ailleurs, une modalité d’apprentissage majeure pour les OJ consiste à laisser aux jeunes les rênes de l’organisation, leur permettant d’apprendre par eux-mêmes les

⁷¹ Le Bulletin de liaison de la Fédération des Centres de Jeunes en Milieu Populaire, n°145, p.4.

⁷² « Es-tu un CRACS ? », site internet I feel good, asbl Latitudes Jeunes.

⁷³ Cf. Chapitre 2; III.1.2.2. La “forme scolaire”, une forme éducative parmi d’autres. Forme, informel, non formel, p.56-57

La forme éducative des activités proposées par les OJ sera plus largement explorée dans le chapitre 6.

fondements de travail d'équipe, de la gestion de projet et de budget, de l'organisation d'événements, de la gestion des partenariats, etc. Inscrit dans le décret, ce principe d'auto-organisation par les jeunes est central pour le secteur.

La force des principes partagés entre OJ et du sentiment d'appartenance au secteur fait dire à un opérateur interviewé que leur culture est "fermée", voire "sectaire" [AU-2, 15/10/2019]. Le "jargon" institutionnel utilisé pour qualifier les différents organismes intermédiaires (COJ, CCOJ, CCMJ⁷⁴, etc.) renforce à ses yeux l'impression d'un secteur fonctionnant en vase clos, autour de ses propres missions et normes communes. Il lui semble important que le secteur reste attentif à s'ouvrir à son environnement, à communiquer avec les autres opérateurs culturels et à s'adapter aux évolutions du monde.

III.1.2. Découplage et fragmentation du secteur

Cependant, malgré les normes partagées officiellement par les organisations de jeunesse, les acteurs interviewés font mention d'une relative fragmentation du champ. En effet, le secteur jeunesse est déjà fragmenté de par sa structuration divisée en cinq fédérations⁷⁵ distinctes : le Conseil de la Jeunesse Catholique, la Confédération des Organisations de Jeunesse Indépendantes et Pluralistes, Jeunes & Libres, ProJeuneS et Relie-F. Trois d'entre elles sont rattachées aux piliers de la société belge (socialiste, libéral et catholique), tandis que deux se veulent pluralistes. Cette structure divisée en fédérations positionnées politiquement favorise la segmentation du champ des OJ en différents sous-champs.

Par ailleurs, la centaine d'OJ existante sont toutes différentes les unes des autres, de par leur volume d'activités, leurs objectifs et thématiques spécifiques, leurs choix pédagogiques, les acteurs qui les encadrent, etc. Les acteurs interviewés soulignent cette diversité, présentée comme un gage de la richesse du champ associatif. Mais cette diversité rend compte également d'un certain découplage entre les principes affichés et les réalités vécues dans certaines OJ. En effet, alors que le principe de base des OJ est l'auto-organisation des jeunes, certaines organisations de jeunesse peinent à recruter des moins de 30 ans pour leurs organes de gestion. Un des interviewés rappelle à quel point cette logique de promotion de l'action et de l'initiative des jeunes n'est pas évidente à respecter pour toutes les associations.

« Tu connais sans doute le décret OJ. [Dans notre association] c'est le décret OJ exposant 20, en mode "extrême jeunesse". Il n'y a pas un jeune de plus de 30 ans chez nous, le CA

⁷⁴ La CCOJ est la Commission Consultative des Organisations de Jeunesse. La CCMJ est la Commission Consultative des Maisons et Centres de Jeunes. Ce sont les instances d'avis des deux secteurs. La COJ est la Confédération des Organisations de Jeunesse, une des cinq fédérations d'OJ.

⁷⁵ Le décret qui fixe les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse traite également du rôle des fédérations. Ces dernières sont chargées de la coordination et la mise en réseau des membres ainsi que de la formation interne et externe des membres, des jeunes, des professionnels et des volontaires. Elles fournissent un accompagnement pédagogique et un soutien méthodologique aux OJ, en facilitant l'échange des pratiques et en valorisant les actions de leurs membres. Les fédérations garantissent la représentation de leur secteur. Elles réalisent et gèrent de nombreux projets, des outils d'informations, de réflexion et de supports pédagogiques.

c'est que de jeunes dedans, c'est très rude, quoi. À ma connaissance, je ne vois pas d'autres OJ qui fonctionnent comme ça, il y a toujours quelques petits vieux par ci par là, qui tiennent le bazar, qui deviennent les pontes du bazar et compagnie. On a de la chance, dans le sens où notre structure était vraiment minuscule quand je suis arrivé. Maintenant elle a grossi, donc on peut toujours construire en fonction des valeurs, ça c'est très chouette. Et comme c'est un CA qui décide, c'est très intéressant, ça passe toujours par nos jeunes. On s'est mis les balises de, en tant que permanent, on ne prend pas de décisions. On propose, on discute, mais on n'impose jamais. On ne met jamais les jeunes devant un ultimatum. C'est un travail sur nous-mêmes, mais c'est très important. » [AU-4, 19/11/2019]

Les OJ se différencient aussi les unes des autres par leur rapport au monde scolaire. Alors que certaines n'entretiennent que peu de liens avec les établissements, d'autres développent la majorité de leur offre en partenariat avec les écoles. Les OJ peuvent bénéficier de soutiens complémentaires via l'admission dans le dispositif particulier d'"actions d'animation en collaboration avec les écoles". Une partie des activités des OJ sont donc officiellement reconnues et subventionnées pour leur action en milieu scolaire. Mais beaucoup d'autres OJ entretiennent aussi des liens avec les écoles, à travers des collaborations prenant différentes formes⁷⁶.

III.1.3. Les instances de concertation OJ-écoles

Partageant des finalités éducatives similaires⁷⁷, l'école et le secteur jeunesse sont considérés par beaucoup d'acteurs comme des lieux d'apprentissage complémentaires pour les jeunes. Nous explorerons dans le chapitre suivant la relation qui unit ces deux champs les uns aux autres ainsi que les raisons qui les poussent à collaborer. Ces relations ont fait l'objet d'une attention particulière au sein des administrations. En effet, deux instances de concertation ont été créées pour traiter des problématiques particulières qui peuvent se poser dans les collaborations entre organisations issues de ces secteurs très différents. D'abord, la "Plateforme Jeunesse-Ecole" a été créée en 2014, au départ de questions liées à l'accessibilité des locaux des écoles aux organisations de jeunesse et aux centres de jeunes. Cette plateforme rassemble le Service Jeunesse, des représentants des organisations de jeunesse et des centres de jeunes, ainsi que des acteurs de l'enseignement (fédérations de pouvoirs organisateurs). Ensuite, fin 2015, un groupe de travail interne au secteur jeunesse s'est constitué, initialement lancé par la CCOJ pour encadrer les OJ bénéficiant du dispositif particulier susmentionné. Le "GT OJ-école" s'est ensuite ouvert à toutes les OJ intéressées par les questions liées aux relations avec le monde scolaire.

La Plateforme et le GT travaillent sur différents "chantiers" liés aux actualités des deux secteurs. Ces objets de travail consistent principalement à améliorer la communication entre l'enseignement et la jeunesse, ainsi qu'à faciliter la coordination entre les deux secteurs en

⁷⁶ Cf. Chapitre 1 : IV. Diversité des partenariats, p.19-24

⁷⁷ Préparer tous les jeunes à être des citoyens actifs, responsables, critiques et capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures.

prenant en considération les évolutions réglementaires qui les touchent. Les OJ essaient de s'adapter aux différents axes de réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Par exemple, l'évolution des rythmes scolaires a donné du grain à moudre au GT. En effet, la réduction de la durée des vacances d'été implique une concentration des camps de vacances sur une période plus courte, accentuant donc la pression sur les lieux de camps. Des décisions prises en matière d'enseignement ont donc un réel impact sur les activités du secteur jeunesse. Le travail législatif a également porté sur la question du rythme et de la longueur d'une journée scolaire. Si ce chantier n'a pas encore abouti, il a néanmoins déjà été abordé au sein de la plateforme et du GT OJ-Ecole. En effet, l'allongement de la journée scolaire est un enjeu pour les acteurs jeunesse, qui y voient une opportunité de proposer leurs services afin de combler les moments de creux dans les horaires quotidiens. En effet, les réflexions autour des besoins des enfants tendent à mettre en évidence l'importance d'introduire des activités pédagogiques moins formelles à certains moments de la journée, temps qui pourraient être accordés aux acteurs externes à l'école.

Une autre évolution scolaire impactant la jeunesse concerne les frais scolaires. En effet, un décret relatif à la gratuité de l'enseignement a été adopté en 2019. Si les activités culturelles et sportives font partie des seuls types de frais qui peuvent être demandés aux parents pour que leurs enfants puissent y accéder, le décret prévoit des plafonds à ne pas dépasser. Le secteur jeunesse se réjouit de la volonté de tendre vers une gratuité scolaire réelle mais s'inquiète que ces plafonds puissent avoir un impact négatif sur l'accessibilité de leurs offres. En effet, les établissements scolaires ne pourront peut-être plus organiser des animations culturelles en collaboration avec les OJ s'ils ne peuvent pas répercuter une partie des coûts de ces activités sur les élèves. Ce constat incite les acteurs de la jeunesse à chercher de solutions financières, en collaboration avec les acteurs de l'enseignement, afin de pouvoir maintenir la qualité de leurs partenariats éducatifs.

La question de la communication entre le monde scolaire et le secteur jeunesse est également au cœur du travail mené par la plateforme et le GT OJ-école. Ces derniers ont en effet fait le constat d'un manque de connaissance de leur secteur par les enseignants et les autres acteurs de l'enseignement, tels que les conseillers pédagogiques, les DCO et les DZ⁷⁸. Ils réfléchissent donc aux meilleures modalités pour informer et former ces acteurs à propos de leurs missions, de leurs offres éducatives et de l'organisation de leur secteur. Ces efforts de communication passent notamment par l'organisation d'événements de rencontre entre les deux secteurs, de formation à destination des acteurs scolaires mais aussi par la création d'outils concrets mobilisables à cette fin. Deux exemples sont l'outil "Kaléidoscope", qui constitue un opérateur de recherche recensant une grande part des productions des associations reconnues par le Service général de l'Éducation permanente et de la Jeunesse, et le site "organisationsdejeunesse.be", qui rassemble les actualités des OJ ainsi que les formations, les outils et projets pédagogiques qu'elles proposent, notamment à destination des enseignants. Les OJ s'intéressent également à la formation initiale des enseignants,

⁷⁸ Les directeurs de zone (DZ) ont pour mission la coordination et la supervision des délégués aux contrats d'objectifs (DCO) de leur zone.

considérant qu'elle constitue un terrain d'action pertinent pour sensibiliser les acteurs scolaires à leurs apports pédagogiques. La COJ organise d'ailleurs déjà depuis de nombreuses années "le Tour des écoles", c'est-à-dire des journées de rencontre entre les OJ qu'elle fédère et les étudiants, futurs enseignants et éducateurs.

L'enjeu de communication entre les champs associatif et scolaire est de taille, car, comme nous l'argumenterons dans le chapitre suivant, beaucoup d'organisations non scolaires dépendent de leurs collaborations avec les écoles pour exister. Ces partenariats ne sont pas pour autant faciles, tant les caractéristiques des organisations scolaires peuvent freiner les projets collaboratifs avec leur environnement. L'existence d'instances de coordination inter-champs telles que la Plateforme Jeunesse-Ecole et le GT OJ-Ecole semble nécessaire pour pouvoir traiter collectivement des problématiques au cœur de la rencontre entre les deux secteurs.

III.1.4. Le cas d'une OJ récente : les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne

Parmi les opérateurs extérieurs que nous avons rencontrés figure l'association des "Ambassadeurs d'Expression Citoyenne". Très active en milieu scolaire, celle-ci a obtenu l'agrément "organisation de jeunesse" en 2021. Elle joue un rôle significatif dans le secteur de l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone et a beaucoup nourri notre réflexion analytique. Afin de présenter cet acteur récent mais important dans notre recherche, ce sous-point décrit l'association et le dispositif d'École Citoyenne.

Ce dernier fut initialement créé par Jean-Luc Tilmant et son association, le Mouvement des Institutions et Écoles Citoyennes (MIEC). Créé en 2007, ce mouvement promeut et institutionnalise des dispositifs visant à pacifier les établissements scolaires à partir de la pédagogie institutionnelle. Il "a pour vocation, à partir de ce travail très local, de faire émerger des dynamiques de collaboration, de proposer des outils plus structurés et un accompagnement de praticiens afin de développer, dans les écoles et les institutions, des dispositifs activement citoyens" (Derbaix, 2018, p.14). Au sein de ce mouvement, Bruno Derbaix a travaillé pendant plusieurs années à la diffusion de l'École Citoyenne dans les écoles bruxelloises et wallonnes. Sur le terrain, il a rencontré de nombreux élèves aux profils diversifiés. Certains d'entre eux, ayant largement bénéficié du dispositif d'École Citoyenne pour sauver leur "carrière" scolaire, ont voulu partager leurs expériences d'engagement citoyen auprès d'autres jeunes en créant leur propre association. Soutenus par Monia Gandibleux qui les formaient à différents outils d'expression citoyenne, ils ont créé le MIEC Jeunesse. Cependant, l'association a rapidement pris son indépendance par rapport au MIEC suite à quelques désaccords de valeurs. En 2017, la nouvelle association a pris le nom définitif des "Ambassadeurs d'Expression Citoyenne". Bruno Derbaix s'est alors également détaché du MIEC et a rejoint les Ambassadeurs, reprenant au sein de cette nouvelle association la mission de diffuser l'École Citoyenne en région bruxelloise. L'agrément "organisation de jeunesse" fut octroyé en 2021 à l'association.

L'École Citoyenne

L'association propose de nombreux outils aux établissements scolaires pour travailler activement leur vie démocratique et mettre la citoyenneté en pratique. Les objectifs sont d'améliorer la justice scolaire, d'apprendre à mieux réagir aux violences, de rendre les délégations d'élèves réellement actives, de lutter contre le décrochage scolaire, d'agir pour l'émancipation des jeunes et de faciliter la gestion des diversités culturelles et religieuses.

Le dispositif d'École Citoyenne repose sur la construction des règles de respect avec les élèves et sur leur implication dans la gestion de ces règles et la vie de l'école. Au début de l'année scolaire, les élèves de chacune des classes de l'établissement se rassemblent avec les professeurs pour un « mini-forum » où ils échangent autour de la thématique du respect. Les différentes propositions qui émergent sont synthétisées lors de la constitution de la Loi, qui représente ce règlement construit collectivement. Divers événements ont lieu pour célébrer l'officialisation de la Loi, suivie de l'élection des délégués qui siègeront au conseil de citoyenneté. Le conseil de citoyenneté remplit quatre missions : la gestion des cas de non-respect de la Loi, l'encouragement de projets citoyens, la discussion de problèmes relatifs à l'école et l'accueil de nouveaux élèves. Les élèves peuvent s'y exprimer librement et infléchir réellement la gestion de l'école et le développement de projets collectifs. Enfin, le dispositif d'École Citoyenne prévoit une remise de ceintures aux élèves dont les couleurs varient selon l'appréciation du comportement de chacun. L'élève est évalué par rapport à son « job d'élève », son attitude respectueuse et ses comportements citoyens. La ceinture permet aux élèves d'évoluer à leur rythme en collectivité et de donner à chacun une place différente. Elle est un type de « félicitation individuelle » qui pousse le jeune à se donner des défis, dépasser son niveau pour atteindre une ceinture de valeur supérieure. L'École Citoyenne vise à « réfléchir le bien commun » et à apaiser le climat social des établissements.

Les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne

L'association des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne a beaucoup grandi en peu de temps. Elle se développe en attirant de nombreux jeunes qui veulent s'engager en tant qu'ambassadeurs, mais également en recevant de multiples nouvelles demandes d'animation et de partenariats. Depuis sa création, l'association s'est structurée en différents axes et cellules pour agir sur des terrains variés. Son action éducative repose sur plusieurs grands principes qui fondent l'engagement des jeunes. En premier lieu, les Ambassadeurs accordent une grande importance à la rencontre, à l'ouverture vers autrui. Leur projet se veut ouvert sur les diversités (de cultures, de religions, de langues, de caractères, de genre, de génération, etc.). Ils se disent « convaincus que la reconnaissance des identités n'est pas un frein à la construction démocratique, mais au contraire son socle »⁷⁹. Par ailleurs, l'expression citoyenne se trouve au cœur de leur action éducative et militante : elle s'appuie en effet sur un travail de mise en débat, de recherche et construction d'arguments, de défense orale de ses idées

⁷⁹ Site internet des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne : <https://ambassadeurs.org/ouvrir-sur-les-diversites/>

et d'éducation à l'esprit critique. Enfin, les Ambassadeurs réalisent leur mission auprès d'autres jeunes par l'exemple, le partage et l'éducation entre pairs. Ces principes sont mis au service d'objectifs sociaux plus larges, poursuivis dans différentes "cellules" de l'association : la mobilisation dans les médias; la prévention contre les extrémismes; l'accrochage et la démocratie scolaire; la transition écologique; la fréquentation des et l'engagement dans les lieux culturels.

Les membres des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne poursuivent ces différents objets à travers trois axes d'intervention : les animations, les formations et l'engagement citoyen. Les jeunes réalisent une diversité d'animations dans des contextes variés, et à destination d'une pluralité de publics (notamment scolaires). Il s'agit par exemple d'ateliers d'expression verbale et/ou corporelle, de débat identitaire, de joutes verbales, d'animations sur la communication non violente, de jeux de cohésion, etc. Par ailleurs, l'association multiplie les formations, tant pour les jeunes ambassadeurs à l'interne de l'association que pour les acteurs éducatifs à l'extérieur, enseignants, éducateurs et travailleurs sociaux. Ces formations visent le développement de compétences et techniques nécessaires pour mener les animations précitées, ainsi que la sensibilisation aux valeurs de citoyenneté et d'interculturalité au cœur des missions de l'association. Enfin, les ambassadeurs s'engagent sur différentes scènes (médiatique, politique, scolaire, associative) pour défendre ces valeurs et y prendre la place qui leur est souvent refusée en tant que jeunes. Le dispositif d'École Citoyenne se situe au carrefour de ces trois axes d'action, proposant des animations pour les élèves, des formations pour les enseignants et un engagement fort en faveur de la démocratie scolaire.

III.2. Le secteur de l'éducation à l'esprit d'entreprendre

L'esprit d'entreprendre s'est constitué comme objet d'apprentissage bien plus récemment en Belgique que chez nos voisins d'outre-Atlantique. La démarche est au cœur de l'action d'opérateurs éducatifs sur notre territoire depuis une dizaine d'années. Proches du milieu des entreprises, ces organisations forment un secteur qui subsiste à la fois grâce à du sponsor privé et aux subventions publiques.

III.2.1. Des sources de financement diverses

Les opérateurs d'EEE sont, pour la plupart d'entre eux, des associations sans but lucratif enracinées à la fois dans le secteur public et dans le milieu entrepreneurial privé. En effet, ces ressources financières privées sont notamment nourries par du sponsoring issu du secteur marchand. La plupart des associations d'EEE présentent des « partenaires » financiers du monde marchand: BNP Paribas Fortis, Loterie Nationale, AT&T, BNY Mellon, Deloitte, Euroclear, Solvay, Accenture, ManpowerGroup, etc. Leur Conseil d'Administration est d'ailleurs souvent composé de cadres de grandes entreprises. Les acteurs d'EEE bénéficient également de l'aide d'acteurs philanthropiques, de fondations telles que le Fonds Baillet Latour, Pulse Foundation, Degroof Petercam Foundation, etc.

Mais ces organisations sont également soutenues par des subventions publiques. Les projets d'éducation à l'entrepreneuriat sont majoritairement financés par les régions (bruxelloise, wallonne et flamande). À Bruxelles, l'éducation à l'esprit d'entreprendre est prise en charge par le cabinet de la ministre de la transition économique. Les décisions gouvernementales sont prises en charge par l'instance 1819.brussels, créée il y a une dizaine d'années pour « donner aux nouveaux entrepreneur(e)s mais aussi aux dirigeant(e)s qui veulent développer leur entreprise, un accès rapide, professionnel et centralisé à toutes les informations utiles et les orienter vers les interlocuteurs adéquats. » 1819.brussels met également en œuvre la stratégie *YET – Young Entrepreneurs of Tomorrow*. Les acteurs de YET poursuivent comme objectifs de diffuser la culture entrepreneuriale auprès des jeunes, et d'encourager les écoles à développer davantage l'esprit d'entreprendre de leurs élèves. En Wallonie, la mission de favoriser le développement d'un esprit d'entreprendre chez les jeunes a été déléguée à la Sowalfin. Organisme chargé d'accompagner et soutenir les entrepreneurs wallons, la Sowalfin a également comme mission de coordonner les actions d'éducation à l'entrepreneuriat vers les jeunes et les enseignants. Le programme "Génération entrepreneuriale 2015-2020" visait à permettre à chaque jeune de participer à des activités développant ses attitudes entrepreneuriales. Il s'agissait également d'encourager le développement d'une pédagogie entrepreneuriale au sein des classes.

Autant à Bruxelles qu'en Wallonie, le secteur de l'éducation à l'esprit d'entreprendre a beaucoup évolué au cours de la dernière décennie. Les gouvernements régionaux successifs ont adapté à plusieurs reprises leur stratégie en matière d'EE. Les institutions responsables de la mise en œuvre de ces stratégies ont également varié, trois fois en huit ans en Wallonie⁸⁰. Ces changements politiques répétitifs ont eu un impact sur les financements dont ont pu bénéficier les associations qui réalisent des activités d'EE dans les classes. L'instabilité des subventions et des structures qui encadrent l'ancrage de la culture entrepreneuriale en Belgique francophone a eu des impacts sur la manière dont les projets sont menés dans les écoles. Par ailleurs, les régions ne communiquent ni entre elles, ni avec la Fédération Wallonie-Bruxelles à propos de leurs stratégies d'éducation à l'entrepreneuriat. Cette fragmentation à la belge peut avoir des conséquences sur le terrain éducatif. Par exemple, alors qu'à Bruxelles la collaboration entre les différentes associations engagées dans l'EE est largement favorisée, elle a été découragée en Wallonie pendant plusieurs années. En 2015, le ministre Didier Gosuin a décidé d'obliger les intervenants à mettre en œuvre des offres éducatives communes, réfléchies en collectivité. Par contre, à cette même époque, l'Agence pour l'Entreprise et l'Innovation refusait que les associations déposent des projets ensemble. Les mêmes acteurs, présents en Wallonie et à Bruxelles, se sont donc vus forcés de développer leurs offres éducatives de manière très différente dans chacune des régions.

III.2.2. La collaboration au cœur du secteur

Contrairement à la manière dont se structure le secteur en Flandre, l'éducation à l'esprit

⁸⁰ L'Agence de Stimulation Economique est devenue l'Agence pour l'Entreprise et l'Innovation en 2013. En 2017, le Gouvernement Wallon a décidé de transférer les activités de l'A.E.I. vers la Sowalfin.

d'entreprendre est prise en charge par une diversité d'associations du côté francophone. En Flandre, c'est l'association Vlajo qui se charge de l'ensemble des activités d'éducation à l'entrepreneuriat organisées pour les jeunes. L'offre y est donc beaucoup plus centralisée. Du côté francophone, une dizaine d'associations sont engagées dans une démarche d'EE auprès des jeunes de l'enseignement obligatoire. Elles forment un secteur diversifié, au sein duquel chaque association apporte son identité et sa spécificité. Les organisations les mieux reconnues en Belgique francophone sont Les Jeunes Entreprises, *Step2You*, YouthStart, Groupe One et 100 000 Entrepreneurs Belgique. Plusieurs d'entre elles sont inscrites dans un réseau international. Par ailleurs, différentes institutions parapubliques telles que le Forem ou encore l'IFAPME, sont elles aussi actives dans l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

Les différents opérateurs se veulent complémentaires pour le développement d'un esprit d'entreprendre chez les jeunes. Ils ont souvent été amenés à collaborer, principalement en région bruxelloise. Le programme *Story Me*, présenté dans le sous-point suivant, est un bon exemple de la dynamique collective qui anime le secteur. Ce dernier est guidé par les principes de l'organisation par projets et du travail en réseau. Aujourd'hui dominantes dans le milieu entrepreneurial, ces logiques font partie intégrante des dimensions à la fois organisationnelle et éducative de l'action des opérateurs d'EEE.

III.2.3. Le programme *Story Me*, un produit de la dynamique collaborative

Le programme *Story Me* a été créé sous l'impulsion d'un collectif composé de huit acteurs philanthropiques (fondations privées)⁸¹ et de huit associations d'EEE⁸², en partenariat avec les autorités communautaires, régionales et les fédérations en charge de l'organisation de l'enseignement. Ce collectif a lancé en 2017 un projet pilote destiné à l'enseignement obligatoire technique et professionnel, de plein exercice et en alternance, francophone et néerlandophone de la Région Bruxelles Capitale.

Le projet pilote

Cette première version de *Story Me* s'est achevée en 2020, et a touché 11 établissements pour 5830 élèves et 191 enseignants. L'objectif des associations impliquées dans le projet est de permettre aux jeunes de développer leurs compétences entrepreneuriales (la créativité, le travail d'équipe, le développement de projets, l'autonomie, la prise d'initiative, etc.) afin de les aider à construire leur avenir et leur projet professionnel. Mais au-delà des élèves, *Story Me* vise également les enseignants et l'organisation scolaire plus globalement. Les acteurs du projet veulent outiller les enseignants afin de leur permettre "de se former à la pédagogie pour s'entreprendre, de travailler son rôle et sa posture, d'expérimenter la coopération, la co-création, et la créativité nécessaires pour développer les compétences entrepreneuriales

⁸¹ BNP Paribas Fortis Foundation, Degroof Petercam Foundation, Fondation Bernheim, Fondation pour l'Enseignement, le Fonds Baillet Latour, une fondation philanthropique familiale, Coopérative Cera, BeFace

⁸² YouthStart, WorldSkills Belgium, Les Jeunes Entreprises, Vlajo, 100 000 Entrepreneurs, Step2You, Odyssee, Groupe One

chez leurs élèves⁸³. Leur but est de développer de manière durable un écosystème favorable au développement de ces compétences au sein de chaque établissement partenaire. Il s'agit aussi de revaloriser l'image de l'enseignement qualifiant. Face aux taux d'abandon scolaire dans le secteur technique et professionnel, *Story Me* aspire à constituer un réel levier d'action par rapport aux priorités et aux défis à relever pour un enseignement juste et de qualité.

Concrètement, le programme *Story Me* coordonne pendant trois ans diverses actions d'information, de sensibilisation, de formation aux compétences entrepreneuriales. Il propose aux jeunes un ensemble d'activités formant un parcours entrepreneurial qui se déploie de la 3^{ème} à la 7^{ème} année, dans une perspective d'acquisition progressive des compétences transversales. Les axes du programme évoluent donc de la connaissance de soi et l'éveil aux compétences professionnelles dans les premières années d'études vers la compréhension du modèle économique et la mise en projet collective dans les dernières années. Ils mêlent donc des finalités éducatives de distribution, de subjectivation et d'intégration socioculturelle, au carrefour des trois grandes familles d'éducation à l'esprit d'entreprendre évoquées dans le chapitre 6 ("*entrepreneurship education*", "*small business education*" et "*enterprise education*").

Le projet 2.0

Achevé en 2020, le projet pilote a permis aux acteurs de *Story Me* d'identifier les axes d'intervention prioritaires et de mieux comprendre les besoins des publics cibles. Suite à ces enseignements, une nouvelle version du projet a été lancée en 2021, davantage ciblée sur le développement de la capacité à s'orienter. Des 12 compétences de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, *Story Me* est passé à 3 compétences à stimuler en priorité : la connaissance et l'estime de soi; l'ouverture vers le monde extérieur et les métiers (via l'orientation); la persévérance et l'organisation (via la mise en projet). Il s'agit désormais davantage d'accompagner les jeunes à devenir acteurs de leur vie et à définir leur projet professionnel. Le programme s'est donc centré sur les deuxième et troisième années du secondaire, dans l'idée d'agir au moment charnière de l'orientation et jeter les bases d'un projet personnel positif. Les objectifs sont à la fois de prévenir le décrochage scolaire en renforçant le sens des apprentissages et d'offrir des perspectives d'insertion socio-professionnelle.

Le programme a également des visées systémiques, se développant en lien avec les instances de gouvernance de l'enseignement. En effet, il vise à accompagner la transition vers la mise en place du tronc commun polytechnique en 3^{ème} secondaire. Le projet est lancé dans une dizaine d'établissements proposant des filières qualifiantes en région bruxelloise, avec pour optique de le pérenniser jusqu'en 2029 (année de son déploiement en 3^{ème}). *Story Me* souhaite travailler de manière transversale en accompagnant le développement des différentes compétences⁸⁴ dans l'ensemble des référentiels du tronc commun, et en formant

⁸³ Cf. Document de présentation en une page de *Story Me*, 2020

⁸⁴ Ces compétences sont issues des domaines 6, 7 et 8 du nouveau tronc commun défini par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Elles sont : se connaître et s'ouvrir aux autres; apprendre à apprendre;

les enseignants à l'approche éducative de l'orientation. Concrètement, le programme propose 12h à 18h d'activités en classe et en dehors de l'école, en 2ème et en 3ème secondaire. Des formations dédiées à l'approche orientante sont également prévues pour les enseignants intéressés.

IV. Conclusion

Le système éducatif francophone belge implique aujourd'hui de nombreux acteurs scolaires et non scolaires travaillant régulièrement en partenariat pour accomplir leur intention éducative. Les faibles performances du système scolaire et sa dimension ségréguée sont à la source d'une part importante de ces collaborations, dans l'objectif de compléter l'action éducative des établissements scolaires, mais aussi d'en combler les manquements. De nombreuses missions publiques sont d'ailleurs réalisées en Belgique grâce au principe de la complémentarité entre action associative et action publique. Fondée sur la subsidiarité associative, la politique culturelle belge s'appuie en effet sur l'existence d'un champ associatif fort. De nombreuses associations sans but lucratif engagées dans une démarche socioculturelle constituent les interlocuteurs privilégiés des établissements scolaires. Si elle reste encore faible, la part du privé tend à augmenter, même au sein du champ associatif. Très diversifiés, les acteurs éducatifs tentent de s'adapter aux évolutions du monde et de l'école, tout en poursuivant les objectifs fixés par les pouvoirs publics pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes. Leurs efforts d'ajustement concernent aussi les réformes de l'enseignement qui se succèdent, impactant l'organisation de leur offre éducative au sein des établissements et la place qu'ils peuvent y trouver. Ils font face aux évolutions des pratiques de gouvernance publique de plus en plus influencées par le *New Public Management*, les logiques de projet, d'évaluation et de reddition de compte. Témoin de la multiplication des initiatives et organisations de la société civile, l'État est devenu davantage coordinateur du pluralisme, gestionnaire de la complexité. Le cas de la Belgique francophone apparaît en effet représentatif des processus de densification et de complexification du système éducatif.

La première partie de cette thèse nous a invités à comprendre la montée du partenariat comme un phénomène émergent au carrefour de nombreuses évolutions sociétales qui impactent notamment les systèmes éducatifs autour du monde. Cependant, prendre en compte les particularités des champs éducatifs en Belgique francophone nous permet de situer nos interprétations analytiques dans un contexte spécifique, et d'ainsi rester attentifs aux différences de modalités, de mécanismes et d'enjeux qui caractérisent probablement le partenariat scolaire dans d'autres contextes locaux. La suite de cette deuxième partie se propose d'envisager le partenariat à travers le regard des acteurs scolaires et des intervenants externes avec lesquels ils ont collaboré, afin d'en faire émerger les dimensions analytiques les plus pertinentes pour le système éducatif de la FWB.

développer une pensée critique et complexe; développer la créativité et l'esprit d'entreprendre; découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles; développer des projets personnels et professionnels

CHAPITRE 6 : LE PARTENARIAT ENTRE ÉCOLES ET ACTEURS ÉDUCATIFS EXTERNES : FONCTION ET DIFFÉRENCIATION

Liant deux organisations issues de champs institutionnels différents, le partenariat scolaire tente d'unir des acteurs dissemblables autour d'objectifs et d'un projet commun. Cette action collective nécessite généralement la construction d'un accord relatif aux objectifs du partenariat, aux étapes de son déroulement et à la ligne de partage des rôles de chaque partenaire. Notre démarche empirique nous a permis de rencontrer des acteurs scolaires et des intervenants externes ayant collaboré dans la réalisation d'activités éducatives auprès des jeunes. Lors de nos entretiens, avant même d'évoquer les processus de négociation au cœur du partenariat, c'est l'importance de la *différence* qui marque les discours des uns et des autres. Les partenaires extérieurs de l'école mettent en évidence les contrastes importants entre la forme et les finalités de leur action éducative et celles que prennent généralement les leçons scolaires. Comme Mérini (2009, p.3) l'affirme,

Le partenariat marque, avant tout, l'ouverture de l'école à d'autres acteurs, d'autres logiques, d'autres codes. La relation partenariale est loin d'être homogène et de se traduire par des consensus univoques. Elle est perpétuellement en tension entre : "travailler avec l'autre" mais, dans le même temps, "travailler contre l'autre" pour affirmer les spécificités de rôle de chacun. C'est dans le travail sur la reconnaissance et l'affirmation des différences que vont s'inventer de nouveaux modes d'action, tout en mettant en conflit les logiques et les codes des partenaires.

La dynamique de différenciation se trouve donc au cœur de la rencontre entre l'école et les autres opérateurs éducatifs de son environnement. Cette volonté de se distinguer des processus et structures à l'œuvre au sein de l'institution scolaire est nourrie d'une vision critique des formes et fonctionnements scolaires, vision souvent partagée avec les enseignants qui réalisent des partenariats. Ce regard critique apparaît comme une source de justification de ces collaborations, souvent mises en place afin de permettre l'introduction de nouveaux objets éducatifs et de formes éducatives adaptées à leur prise en charge au sein de l'école. À partir de l'analyse du discours des acteurs, ce chapitre entrera davantage dans le détail de la manière dont les partenaires extérieurs se différencient des finalités ainsi que des formes éducatives et organisationnelles de l'école (section I). Il s'agira, dans un second temps, d'aborder les principes qui président à la constitution de ces partenariats. Nous explorerons les raisons données par les acteurs, mais nous les envisagerons également à travers un examen de la fonction que remplit le partenariat pour le système éducatif (section II). Dans les deux parties du chapitre, l'analyse s'efforcera d'éclairer les données par les propositions sociologiques du néoinstitutionnalisme et de la théorie des systèmes.

I. La différenciation au cœur de la rencontre entre acteurs éducatifs

Afin d'analyser la dynamique de différenciation au cœur de la rencontre entre acteurs scolaires et non scolaires, nous nous pencherons sur les discours des acteurs non scolaires

collectés durant la phase empirique. Rappelons ici que les opérateurs que nous avons rencontrés sont principalement issus des secteurs de l'éducation à l'esprit d'entreprendre et de l'éducation à la citoyenneté⁸⁵. Notre échantillon n'est donc pas représentatif de la diversité des partenaires de l'école, mais nous posons l'hypothèse que les discours recueillis reflètent une part importante des dynamiques à l'œuvre sur le terrain du partenariat scolaire.

Pour comprendre ce qui les pousse à se différencier de leurs partenaires scolaires, il s'agira en premier lieu de déployer les représentations que les acteurs externes développent à l'égard de la forme et du système scolaires (1). Comment ces opérateurs se différencient-ils des finalités ainsi que des formes éducatives et organisationnelles de cette école qu'ils critiquent tant ? Nous apporterons une réponse à cette question en déployant les exemples des acteurs de l'éducation à la citoyenneté et à l'entrepreneuriat (2). Cependant, nous montrerons également que derrière les discours souvent homogénéisant des acteurs externes se cache une réalité scolaire bien différenciée et des discours enseignants également critiques de cette réalité (3). Le dernier point de cette première section visera à articuler les analyses des résultats aux propositions théoriques déployées dans la première partie de cette thèse (4).

I.1. Représentations des acteurs externes par rapport à l'école

Bien sûr, tous les intervenants éducatifs ne produisent pas le même discours par rapport à l'école. Néanmoins, ils sont en grande majorité critiques de cette institution, estimée pourtant fondamentale pour le bon fonctionnement de la société. S'ils évoquent les évolutions de l'école au cours des dernières décennies dans le sens d'un certain "progrès social", ce n'est que pour signaler l'étendue du chemin encore à parcourir. Beaucoup d'entre eux dressent en effet un constat amer des choix et structures de l'école. Dans ce premier point, nous analysons les représentations que les acteurs non scolaires développent à l'égard de la forme éducative dominante à l'école, du travail des enseignants et du fonctionnement du système scolaire.

Par rapport à la forme scolaire

Une représentation que les différents acteurs interviewés partagent concerne les savoirs et compétences développés par l'école. Ils soulignent le manque de prise en compte par l'école de diverses compétences transversales importantes, comme l'expression orale ou le travail coopératif. L'absence de considération pour les intelligences multiples est également déplorée :

« Dans le système scolaire, on valorise un seul type d'intelligence, de rationalité, un seul type de comportement très scolaire, et dès qu'on est hors de ça, on est éjectés ou exclus. Alors qu'après dans la société il y a besoin de tout ! Donc des personnes avec des compétences créatives, artistiques, musicales, des personnes avec des compétences de

⁸⁵ Seulement un cinquième des entretiens, effectués de façon exploratoire au début de la phase empirique de la recherche, ont été réalisés avec des acteurs issus de secteurs culturels mixtes.

travail collectif et pas de compétition, travailler la coopération, travailler la recherche autonome. » [EXP-6, 06/12/2018]

Les acteurs de l'éducation à l'esprit d'entreprendre (EEE) évoquent particulièrement l'incapacité de l'école à permettre aux jeunes de développer des attitudes et compétences utiles sur le marché du travail, telles que le sens de l'organisation et des responsabilités, l'adaptabilité, la confiance en soi, le travail d'équipe et la créativité :

« Nous ce qu'on constate aussi c'est que au fur et à mesure, au plus les jeunes avancent dans l'âge, [...] en primaire ils sont tout fous, ils ont des idées tout le temps, ça fuse. Mais après quand on arrive dans le secondaire on dirait que voilà on les a formatés, et que la créativité, pouf ! Elle s'évapore, quoi. » [EEE-B-2, 29/10/2019]

Ils mentionnent également une "culture de l'échec" particulièrement négative en milieu scolaire. Pour eux, entreprendre nécessite pourtant de pouvoir apprendre de ses erreurs et rebondir.

Cette représentation nous renvoie à la question de l'évaluation de l'apprentissage, critiquée par les acteurs de l'éducation à la citoyenneté. À leurs yeux, l'évaluation formelle tend à angoisser les élèves et à introduire un classement entre performances, délétère pour la confiance et l'estime de soi des élèves et source d'inégalités sociales.

« Ce qu'il y a c'est que tant que ça reste des rapports dominant-dominé, de gagnant-perdant, et que l'école n'invite pas à questionner un système comme ça. Ah tu es dans ceux qui ont gagné, dans ceux qui ont 18/20, pas dans ceux qui ont 5/20 ! Du coup l'école apprend à trier, à faire des catégories, à hiérarchiser, à dire ceux qui sont au-dessus, ceux qui sont en-dessous. Tant que l'école fait ça, elle ne contribue pas à une société plus égalitaire. » [EXP-6, 06/12/2018]

En outre, l'évaluation quantifiée apparaît défavorable au plaisir d'apprendre, les élèves développant un « *réflexe de venir pour avoir des points, pour réussir, et pas pour apprendre* » (Intervenant d'éducation à la démarche scientifique, 23/10/2018). Les partenaires extérieurs estiment que l'envie d'apprendre est bloquée par la dimension transmissive de l'enseignement et l'obligation de soumission à l'autorité : « *L'école nous apprend à être passifs, terriblement.* » [EEE-C-1, 27/06/2019]. Ils considèrent que malgré des discours sociétaux favorables à l'activation des jeunes, l'école ne leur donne pas suffisamment de moyens pour devenir acteurs de leur apprentissage et de la société. Est souligné également le manque d'écoute des élèves par les acteurs scolaires, axés plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la participation des jeunes. « *On leur demande ce qu'ils ont le plus aimé, ce qui leur a frappé, et les réflexions qu'on a c'est notamment "c'est la première fois qu'on me demande mon avis".* », illustre un acteur de l'EEE [20/11/2020]. Les associations d'éducation à l'esprit d'entreprendre constatent aussi un manque général de confiance dans les capacités des élèves inscrits dans les filières d'enseignement qualifiant. Actives dans la revalorisation de ces filières, les associations d'EEE affirment qu'elles constituent une relégation pour la plupart des élèves qui y arrivent souvent plus contraints que volontaires. Les organisations actives dans ce champ sont aussi celles qui critiquent le plus le manque d'adaptation des méthodes d'enseignement aux besoins des jeunes et de la société actuelle.

Ces acteurs mentionnent notamment la faible prise en compte des nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'inefficacité de l'école à préparer les jeunes à un marché du travail plus instable, flexible et exigeant.

Une bonne part des acteurs interviewés considèrent que les méthodes d'enseignement scolaire ne permettent pas de bonnes performances d'apprentissage. Ils constatent les taux élevés d'échec et de décrochage scolaire et déplorent le "gâchis de potentiel" de beaucoup de jeunes. *« Il y a quand même des gens qui sortent de l'obligation scolaire sans savoir écrire! C'est quand même interpellant dans un pays développé et riche comme la Belgique. »* [EC-C-2, 18/07/2019]. Par ailleurs, les problématiques du harcèlement et de la violence scolaire ne sont pas encore, selon eux, suffisamment prises en charge par les établissements scolaires. Un acteur de l'éducation à la citoyenneté mentionne en outre l'absence d'ouverture à la diversité, malgré son inscription dans les missions officielles de l'enseignement.

« Mais même si tu considères que la neutralité est une position interculturelle réussie, la neutralité dans le décret n'est envisagée que dans l'action verbale du prof en classe. Si tu prends le fait d'être une "école ouverte à la diversité", que tu te dis que la diversité c'est la nourriture, tu te rends compte que les écoles ne sont pas ouvertes à la diversité. Si tu te dis que la diversité ce sont les langues, tu te rends compte que les écoles ne sont pas ouvertes à la diversité. Si tu te dis que la diversité ce sont les vêtements, tu te rends compte que les écoles ne sont pas ouvertes à la diversité. Et si tu te dis que la diversité c'est autoriser l'expression de points de vue divers en classe, là le décret dit qu'elle doit l'être, mais c'est pas pour autant que c'est fait dans les écoles. La question de l'éducation à la diversité à l'intérieur des écoles c'est une question qui est en énorme crise. » [EC-B-2, 26/07/2019]

Par rapport au travail enseignant

« Les contraintes sont telles que pour qu'un prof puisse s'épanouir et faire son bazar, il y a un paquet d'épines à enlever, quoi, tu vois! » [AU-4, 19/11/2019]

Les épines dont parle cet intervenant sont de divers ordres, à commencer par l'absence de reconnaissance sociétale du travail et métier d'enseignant. Les partenaires externes des enseignants constatent que ces derniers sont isolés dans leur classe, peu accompagnés et soutenus. Les mauvaises conditions de travail de certaines écoles, le manque de matériel disponible et la pénibilité du métier sont également évoqués par ces acteurs qui, de par leur position extérieure, ont le loisir d'observer la réalité de plusieurs établissements.

« Je sais que dans le Pacte c'est un souhait de changer ça mais c'est aussi un métier où on n'est pas du tout accompagnés. On nous balance comme ça "allez hop, en avant". Mais dans quel autre métier on est comme ça jetés dans... on n'est pas accompagnés ? Je trouve ça extrêmement violent, le non accompagnement. L'intervision, la supervision, mais dans un vrai esprit de bienveillance, pour avoir envie de faire grandir l'autre, le protéger. » [EXP-11, 06/11/2018]

Ils soulignent donc le besoin de support pour les enseignants, ainsi que la nécessité de les stimuler avec de nouveaux projets, de nouvelles idées et initiatives pédagogiques. Selon les intervenants externes, il faut valoriser les enseignants et créer des dispositifs

d'accompagnement afin d'aider à la mise en place de ces démarches éducatives. Il manque également à leurs yeux de structures de travail collectif, permettant des échanges sur la pédagogie, la participation des élèves et les projets d'établissement. La complexité des systèmes d'apprentissage, des actes de pédagogie et de la psychologie de l'enfance ne leur semble pas assez discutée dans le quotidien des écoles.

En outre, la formation des enseignants est critiquée par les acteurs externes à l'école, qui constatent le manque d'investissement des participants lors des journées pédagogiques. Pour certains partenaires extérieurs, les modules de formation continue manquent souvent de qualité et ne stimulent pas suffisamment les enseignants. Un intervenant affirme que c'est la logique de marché (mise en concurrence des opérateurs de formation) qui préside à la constitution des programmes de formation, et non une réflexion relative aux besoins spécifiques des enseignants. Une autre animatrice, anciennement enseignante, constate également le manque d'opérationnalisation des conseils prodigués durant les formations :

« Moi j'ai fait pas mal de formations à côté, et c'est vrai que souvent on a la formation mais on n'a pas d'outils, on n'a pas d'accompagnement. On voit une formation, et puis on fait "ok maintenant créez votre outils". Mais en tant que prof des fois on n'a pas le temps quoi. » [EEE-E-1, 13/12/2019]

Les interviewés déplorent également que la formation initiale des enseignants ne prenne que peu en compte les questions relationnelles avec les jeunes et les objets éducatifs non disciplinaires, telles que l'éducation à l'environnement ou à l'interculturalité. Ils reconnaissent néanmoins que cela pourrait évoluer avec la mise en œuvre du Pacte d'Excellence, comme l'instauration du cours de philosophie et citoyenneté dans l'enseignement officiel en 2017 a engendré la création d'un certificat en EPC dans l'enseignement supérieur. Malgré ces évolutions, les intervenants en EC considèrent que les questions de citoyenneté et de participation des jeunes ne sont pas encore suffisamment pensées en milieu scolaire. De leur côté, les acteurs de l'EE mettent en évidence le paradoxe de proposer à des enseignants de transmettre des compétences entrepreneuriales alors qu'ils n'ont généralement pas d'expérience entrepreneuriale. Ils soulèvent ainsi l'absence de place laissée à l'apprentissage expérientiel dans la formation initiale des enseignants.

Enfin, les partenaires externes de l'école rappellent que même quand les enseignants ont la volonté de développer des méthodes ou projets éducatifs particuliers avec leurs élèves, ils manquent souvent de moyens pour cela. Le défaut de personnel, de matériel et de locaux bloque les initiatives pédagogiques alternatives :

« Je comprends aussi les profs qui veulent difficilement aller par là, parce que c'est hyper compliqué pour eux. Je suis tout seul, j'ai 25 gamins, je vais sortir, je fais quoi ? La sécurité, s'il arrive le moindre truc à un de mes gamins, le risque que je prends est énorme. » [EXP-3 19/11/2018]

Par rapport au système scolaire

« Il y a vraiment des poches de résistance, de volonté de faire au mieux, mais alors le gros paquebot va pas vraiment dans la bonne direction. » [EXP-6, 06/12/2018]

Le “gros paquebot” dont il est ici question vise l’école, considérée par les opérateurs extérieurs comme une institution massive, rigide, difficile à pénétrer et à modifier. Ils emploient également les métaphores de la “machine engluée” ou de l’“école-mastodonte” pour signaler l’ampleur des difficultés que les enseignants peuvent rencontrer en voulant importer du changement dans leur établissement. Plusieurs intervenants mentionnent les spécificités de l’enseignement officiel au sein duquel une autorisation de la commune ou de la province est nécessaire pour toute introduction de nouveautés.

« L'officiel il faut que tout le monde soit d'accord ! Ça traine, ça n'avance pas, c'est très lent, très usant. Des jeunes, qui ont besoin que ça bouge, que ça échange, qu'on aille dehors, mais tout est compliqué ! Tu veux aller dehors, ouuh. Tout est lourd, l'ambiance est lourde dans une école, l'atmosphère est pesante, tout est cadré, la phrase "on a toujours fait comme ça" est forte. » [AU-4, 19/11/2019]

Les acteurs de l’EEE évoquent l’inertie et le manque d’adaptativité de l’école en ce qui concerne le “fossé” qui la sépare encore du monde de l’entreprise. Ils conçoivent cette distance entre l’école et l’entreprise comme un “retard” qui sépare la Belgique d’autres pays du monde.

La plupart des intervenants extérieurs dénoncent le fait que le système scolaire belge soit encore tant reproducteur d’inégalités, peinant à faire de tous les élèves des citoyens autonomes et épanouis. Leur discours vise également la question du système de relégation organisée, faisant des établissements des “écoles à deux vitesses” préférant renvoyer les enfants rencontrant des difficultés vers d’autres écoles et d’autres filières plutôt que de les accompagner. La ségrégation entre “bons” et “mauvais” secteurs d’enseignement semble, aux yeux de certains acteurs externes, aggravée par le développement de la privatisation de l’enseignement et l’émergence d’écoles à pédagogies alternatives réservées aux catégories socioéconomiques élevées. La majorité des interviewés fustigent un système scolaire “dysfonctionnel”, qui sélectionnerait et “formaterait” les élèves sans parvenir à leur donner la confiance et l’autonomie nécessaire pour évoluer dans la société. Certains vont jusqu’à affirmer les rôles “normalisant” et “instrumentalisant” de l’école :

« Et qu'en plus je pense que l'école se trompe un petit peu de mission. Et ça je pense que ça ne va pas s'améliorer..."en faisant des têtes bien remplies plutôt que des têtes bien faites" pour prendre l'expression consacrée. C'est-à-dire que justement, l'école ne contribue pas émanciper, à libérer les élèves, mais plutôt à les faire rentrer dans des carcans quand même bien... plutôt normalisantes et standardisantes que émancipatrices et libératrices, et productrices d'esprit critique. (...) Je généralise, il y a plein d'écoles, plein de profs qui font du très chouette boulot. Mais de manière générale j'ai un peu le sentiment que le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ne va pas changer radicalement la donne, au contraire. Justement on parle de performance, d'excellence,

'fin, on est quand même plutôt dans une manière de bien alimenter le marché de l'emploi qu'autre chose. » [EC-C-1, 17/10/2018]

Signalons néanmoins que tous les acteurs ne partagent pas la représentation que l'école donnerait trop d'importance à ses missions d'adéquation au marché du travail au détriment de ses missions socialisatrices et éducatives. Certains opérateurs d'EEE se positionnent d'ailleurs plutôt en opposition à cette vision de l'apprentissage scolaire, envisagé comme trop peu orientant et professionnalisant⁸⁶.

I.2. La différenciation des acteurs externes par rapport aux finalités, formes éducatives et organisationnelles de l'école

Après cette présentation des représentations que les intervenants externes développent par rapport à la forme et au système scolaires, il s'agit maintenant de déployer la manière dont ils cherchent à s'en différencier. Nous traiterons dans l'ordre des finalités éducatives qu'ils se donnent, puis des formes éducatives qu'ils développent auprès des jeunes et enfin de la forme organisationnelle qui structure leurs activités à la différence de l'école.

I.2.1. La différenciation des acteurs externes par rapport aux finalités éducatives de l'école

Régulièrement, les acteurs externes présentent en quoi ils se distancient des finalités de l'école, en donnant plus d'importance à certaines dimensions de l'éducation qu'à d'autres. Pourtant, ils partagent officiellement le même type de missions. Si l'on mobilise l'approche luhmanienne, leurs missions consistent à réaliser l'intention éducative. Leur objectif commun est de changer les individus, en leur fournissant les compétences nécessaires pour participer aux communications et être inclus dans les différents systèmes sociaux. Cette conceptualisation de la fonction de l'éducation à travers la théorie des systèmes ne nous permet néanmoins pas d'envisager la diversité des finalités éducatives que les acteurs se donnent au quotidien auprès des jeunes⁸⁷.

Afin de pouvoir analyser ces finalités, nous reprendrons la classification de Tay, Bouhon, Cattonar et Dupriez dans leur travail extensif portant sur les missions socialisatrices de l'école (2021). Les auteurs ont mobilisé François Dubet (1994), Frédérique Grootaers (2014) ainsi que Maurice Tardif et Claude Lessard (1999) pour distinguer les trois missions confiées à l'École depuis la fin du XIX^e siècle. Comme ces missions renvoient aux représentations sociales que les acteurs sociaux ont de l'institution scolaire (Grootaers, 2014), nous les mobiliserons en

⁸⁶ L'opposition des acteurs de l'EC et de l'EE relative aux finalités de l'école sera appréhendée dans le point suivant de chapitre, centrée sur la différenciation des acteurs externes par rapport aux finalités de l'école.

⁸⁷ Nous établissons une différence entre les termes "finalités" et "fonctions" de l'éducation. Le concept de « fonction » est au fondement de tout un pan de la sociologie. La sociologie fonctionnaliste considère que tout fait social a une fonction qui permet aux systèmes sociaux de se maintenir. Elle s'intéresse donc à la contribution de tout fait et de toute action au maintien d'un ordre social stable, à la continuité des structures. Le terme « finalités » par contre, renvoie aux intentions et au libre arbitre individuels et collectifs. Les fonctions remplies par un système ne correspondent pas forcément aux finalités déclarées des acteurs qui en produisent les interactions.

tant que finalités poursuivies par les acteurs éducatifs sur le terrain scolaire. La proposition synthétique de Tay et ses collègues distingue trois finalités : « la mission d'intégration socioculturelle (au sens d'inscription des individus dans une société et sa culture), celle de subjectivation (entendue comme formation des sujets) et celle de distribution (visant à préparer chacun à occuper une place spécifique dans la vie active) » (Tay, Bouhon, Cattonar & Dupriez, 2021, p.5). Ils mettent également en évidence dans quelle mesure ces finalités/missions varient selon les époques de l'institution scolaire.

La finalité d'intégration socioculturelle vise l'intégration ou l'ajustement des individus à la société par la transmission de normes, de valeurs, d'une culture commune. L'école doit permettre la constitution d'un sentiment d'appartenance collective autour du projet de société national, dans une perspective de normalisation sociale. Elle participe ainsi au développement d'une citoyenneté commune, dépassant non seulement les points de vue individuels mais aussi les particularismes culturels. Cette conception très « républicaine » du rôle socialisateur de l'école insiste sur le partage de représentations par un ensemble de citoyens membres d'un même « nous ». Grootaers (2014) montre qu'à partir des années 1970 s'est développée une autre vision de l'intégration socioculturelle via l'institution scolaire. Cette nouvelle conception met l'accent sur une citoyenneté construite autour du principe du « vivre ensemble ». Elle se présente comme tolérante vis-à-vis des différences et des particularités de toutes sortes, privilégiant la rencontre des diverses cultures et la reconnaissance de leur pluralité. Ces deux rapports à l'universel et aux différences semblent cohabiter au sein des écoles.

La finalité de subjectivation renvoie à la mission de produire des sujets autonomes et critiques, qui ne se réduisent ni à leur utilité sociale, ni aux normes sociales et culturelles auxquelles ils se conforment. Le premier «sujet» que l'école a contribué à construire est inspiré des Lumières : il s'agit de l'individu «éclairé», capable de penser par lui-même, à travers le savoir, la raison, la liberté de conscience et l'esprit critique. Mais autour des années 1970, le mouvement humaniste, en phase avec l'émergence des pédagogies nouvelles, encourage l'école à faire des élèves des individus-sujets « épanouis », à travers le développement de leur personnalité et de leurs ressources personnelles. Et plus récemment encore (années 1990), l'école est appelée à préparer les élèves à devenir des individus-sujets « proactifs », « entrepreneurs d'eux-mêmes », « prêts à répondre de manière adéquate et sans délai à l'instabilité, à l'incertitude et au désordre de [leur] environnement » (Grootaers, 2014). Cette conception du sujet est liée à la finalité de distribution. L'auteure souligne que ces fonctions de formation du sujet intègrent également l'injonction d'« apprendre à apprendre », selon laquelle chaque individu doit pouvoir se placer de manière constante, de sa propre initiative et sous son propre contrôle, en situation d'apprentissage partout et tout le temps.

La dernière “mission” présentée par Dzifanu Tay et ses collègues correspond à la finalité de distribution :

Une mission de distribution de qualifications sociales qui possèdent une certaine utilité et une certaine valeur dans la hiérarchie des positions sociales. Autrement dit une fonction de répartition de “biens” scolaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être, diplômes, etc.) qui ont des valeurs différenciées sur le marché du travail (statuts d’emploi) et relativement à la stratification sociale (statuts sociaux). (Tay et al., 2021, p.8).

Cette finalité de distribution correspond à la préoccupation d’amener les jeunes à être compétents et efficaces dans leur vie professionnelle et d’assurer leur insertion socio-professionnelle via l’acquisition de diplômes. Selon le principe de méritocratie scolaire, chaque élève poursuit une conquête de diplômes élevés pour préparer sa carrière. Cette logique instrumentale renvoie à la fonction différenciatrice, “stratificatrice” de l’école. Si la différenciation est censée s’effectuer sur base du mérite des élèves, de plus en plus d’acteurs sociaux constatent à la fin du XX^e siècle que l’école tend à classer les individus sur la base de leurs capitaux (culturels, sociaux et économiques) initiaux. De plus, depuis les crises économiques des années 1970-1980, les diplômes ne garantissent plus nécessairement l’accès à un emploi. Les discours autour de « l’ascenseur social en panne » se multiplient, constatant la massification de l’échec scolaire. Grootaers (2014) indique que l’ambition scolaire de mobilité sociale a été revue à la baisse depuis les années 1990. Aujourd’hui, il s’agit plutôt de conduire chaque élève à un seuil d’employabilité, en permettant à chaque élève d’acquérir des compétences générales et professionnelles qui ouvriront la porte à l’insertion sociale et professionnelle.

Ainsi, les trois “missions” de l’École sont interprétées de diverses manières par les acteurs éducatifs qui les mettent en œuvre. Dubet (1994, 2002) montre que différentes évolutions sociétales s’accompagnent d’une dissociation progressive de ces missions les unes des autres et d’une complexification de leur prise en charge par les enseignants. En effet, à partir des années 1970, la massification scolaire, la centration sur l’élève et sa psychologie à travers les pédagogies critiques, ainsi que la promotion d’un individu utilitariste provoquent une hétérogénéisation des finalités à poursuivre. Les arbitrages doivent désormais se faire à l’échelle individuelle et locale, obligeant les équipes éducatives à hiérarchiser et combiner leurs finalités éducatives. Ainsi, à partir de la fin du XX^e siècle, l’articulation des trois grandes missions éducatives au sein d’une institution scolaire unique et cohérente semble de moins en moins susceptible de se réaliser.

Suite à ce processus d’affaiblissement du “programme institutionnel” de l’école, certaines finalités semblent aujourd’hui davantage privilégiées. Dzifanu Tay et ses collègues (2021) affirment qu’au sein du système scolaire belge, les missions d’intégration socioculturelle et de subjectivation restent sur le plan institutionnel peu valorisées et soutenues. Comme Maroy et Mangez (2011) l’ont démontré, l’école tend aujourd’hui à être appréhendée comme un système de production scolaire fournissant aux individus des compétences et savoirs utiles plutôt que comme une institution d’intégration et de

socialisation de citoyens. Dans cette nouvelle perspective promue à l'échelle internationale, les systèmes éducatifs doivent être pilotés efficacement via de nouveaux outils de régulation par les connaissances (évaluations externes, plans de pilotage, etc.) afin de garantir un niveau de performance suffisant pour chaque établissement qui accueille les jeunes. Ces nouveaux modes de régulation tendent à accorder une priorité plus grande aux objectifs cognitifs directement mesurables quantitativement, au détriment de finalités sociales plus larges (Osborn, 2006). Les établissements belges francophones sont aujourd'hui principalement évalués pour leur fonction d'utilité, au regard des savoirs et compétences acquis par leurs élèves (et non au regard d'une éventuelle transmission de valeurs et de normes). Les enseignants ne sont d'ailleurs pas formés pour prendre en charge les finalités politiques et morales de l'école : leurs compétences professionnelles se réfèrent principalement au développement cognitif des élèves (Maroy & Cattonar, 2002). Citant Singly (2006), Anne Barrère affirme également que l'injonction productive de réussite scolaire annexe bien souvent le nouvel horizon éducatif de l'individualisme expressif (liberté, épanouissement personnel, créativité), alors considéré comme un obstacle à l'investissement scolaire (Barrère, 2011, p.14). Plusieurs auteurs mettent donc en évidence un recul global en milieu scolaire des finalités d'intégration et de subjectivation au profit de logiques plus instrumentales⁸⁸.

Dans notre thèse, nous interrogeons quelles finalités sont mises en avant par quels acteurs, afin de mettre en évidence l'éventuel processus de différenciation des organisations externes par rapport à l'école. Même si les travaux de Grootaers et Tay concernent l'école, nous pensons que la même typologie peut être mobilisée pour analyser les finalités que les acteurs éducatifs non scolaires se donnent. Nous posons l'hypothèse que le poids accordé à chacune d'entre elles varie en fonction de l'objet et du positionnement des acteurs par rapport à l'école. C'est ce que nous allons analyser, à partir des discours des acteurs (entretiens et textes d'auto-description), dans la suite de ce point sur les finalités.

a) Les "éducations à"

Avant de décider de nous concentrer sur les secteurs de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation à l'entrepreneuriat, nous avons d'abord exploré la diversité des « éducations à ». Il s'agit ici de l'« éducation aux attitudes », que nous avons décrite dans le chapitre 2 en opposition à l'éducation aux savoirs, aux langages et aux rôles⁸⁹. Nous utiliserons donc alternativement l'une ou l'autre formule pour parler de ces objets éducatifs divers.

Une pluralité de "nouveaux" objets ont rejoint les préoccupations des acteurs éducatifs, formalisant des aspects de la vie sociale ou des enjeux propres au monde contemporain dans

⁸⁸ Néanmoins, les résultats de l'enquête quantitative menée par Tay, Bouhon, Dupriez et Cattonar (2021) contredisent l'idée d'un recul des finalités politique et morale dans les représentations enseignantes du rôle social de l'école. En effet, les enseignants interrogés accordent une importance élevée à la formation des élèves en tant que sujet et à leur intégration socioculturelle. La tendance mise en évidence est plutôt celle d'une diversification et d'une complexification des missions historiques de l'école. La recherche démontre également une segmentation des conceptions et pratiques de socialisation en fonction des caractéristiques sociales et scolaires des élèves.

⁸⁹ Cf. Chapitre 2 ; III.2.2. La diffusion de nouvelles formes et objets éducatifs en terrain scolaire, p.67-70

des modules d'apprentissage. Généralement, ces nouveaux objets tendent à s'inscrire dans les paradigmes éducatifs ayant émergé au cours des dernières décennies : la citoyenneté pluraliste et l'individualisme expressif. Ils s'éloignent de la perspective positiviste de l'instruction scolaire axée sur la transmission de savoirs nécessaires à l'intégration d'individus éclairés dans une société unifiée autour d'une citoyenneté universelle. Comme Angela Barthes le souligne, les « éducations à » s'inscrivent plutôt dans une perspective de socialisation démocratique. Elles entrent dans le projet d'une éducation globale en conjuguant notamment les dimensions sociales, cognitives, affectives et éthiques de l'éducation, en rupture avec une centration sur la seule question des savoirs (Barthes, 2017). Une de leurs caractéristiques majeures est d'ailleurs d'être thématiques, et non disciplinaires. Les « éducations aux attitudes » proposent de compléter les contenus des disciplines existantes en suscitant le développement d'autres types de compétences : des compétences transversales clés comme la capacité d'apprendre, l'esprit d'initiative et d'entreprise et les compétences sociales, civiques et culturelles.

Les « éducations à » poursuivent généralement l'objectif de développer chez les élèves des manières d'être au monde, avec soi et avec les autres. François Audigier ajoute qu'elles se présentent comme accordant une priorité à la formation de comportements et d'attitudes, à la formation du sujet (Audigier, 2012). Étant donné l'objectif généralement explicite de faire évoluer les comportements, les « éducations à » privilégient bien souvent une approche par les bonnes pratiques (Barthes & Alpe, 2018). Or, la présentation de bonnes pratiques implique qu'il y en existe des mauvaises. Les « éducations à » accordent en effet une place importante aux valeurs, se positionnant ouvertement vis-à-vis de valeurs précises liées aux thématiques abordées.

Bien sûr, au-delà de ces constats généraux, les « éducations aux attitudes » se différencient les unes des autres à plusieurs niveaux. Elles ne proposent pas toutes le même type d'activités auprès des jeunes, ne s'inscrivent pas toujours dans le même rapport aux écoles et leurs finalités spécifiques varient en fonction de l'identité de l'acteur organisationnel qui les prend en charge. Certains acteurs vont rester axés sur la transmission de comportements précis associés à des savoirs particuliers. C'est le cas par exemple des animations de sensibilisation aux premiers secours, des activités visant à éduquer les jeunes aux outils médiatiques pour l'écriture du journal de l'école, ou encore des projets visant à réduire l'empreinte environnementale de l'établissement. Par contre, d'autres programmes éducatifs poursuivent des finalités plus larges, inscrites plus explicitement dans les perspectives d'intégration socioculturelle, de subjectivation ou de distribution mentionnées plus tôt. Ces projets suscitent l'apprentissage d'un autre rapport au monde et à l'apprentissage. Les deux secteurs que nous avons explorés plus précisément (EEE et EC) rassemblent une grande diversité d'acteurs, de pratiques, d'approches et d'activités. Comme nous le verrons dans la suite de ce point, certains poursuivent des finalités de transformation sociétale alors que d'autres s'inscrivent plutôt dans une dynamique d'adaptation aux exigences de la seconde modernité.

b) L'éducation à l'esprit d'entreprendre

L'éducation à l'esprit d'entreprendre est un terme plurinormatif : plusieurs conceptions différentes de l'EEE coexistent au sein du secteur. Son analyse est complexifiée par la diversité des positionnements idéologiques qui traversent le processus de développement de l'entrepreneuriat en éducation (Vilette, 2011). Les acteurs se positionnent de diverses façons par rapport à l'EEE, certains à partir d'un point de vue très critique. Il s'agit ici de comprendre la nature de ces discours concurrents, et d'interroger le type de société que les différentes approches de l'EEE prétendent valoriser.

À partir d'une revue de littérature complète, Mathias Pépin (2011) met en évidence trois grandes familles de finalités de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Il mobilise les expressions utilisées dans la littérature anglophone pour les différencier les unes des autres. La première famille, intitulée *"entrepreneurship education"* (ou *education about enterprise*) n'envisage l'entrepreneuriat que dans son sens économique de création d'entreprises et de valeurs. Cette approche vise à sensibiliser et informer les élèves par rapport à l'entrepreneuriat en leur transmettant des connaissances nécessaires. Les partenaires de l'école ne s'inscrivent généralement pas dans cette démarche plutôt scolaire, qui correspond globalement au cours de sciences économiques classique.

La seconde famille renvoie à la *"small business education"* (ou *education for enterprise*). Cette approche vise davantage à former de futurs entrepreneurs en dotant les élèves des compétences nécessaires pour fonder et gérer leur propre entreprise. Il s'agit de valoriser l'entrepreneuriat comme une voie professionnelle envisageable, en stimulant les intentions entrepreneuriales des jeunes (Watts, 1984, cité par Pépin, 2011). Sont alors privilégiées les activités éducatives qui amènent les jeunes à simuler la création d'un plan d'affaires ou d'une entreprise. La *"small business education"* poursuit donc plutôt des finalités liées à la mission de "distribution des qualifications sociales", dans la perspective d'apprêter les jeunes pour le marché de l'emploi en leur ouvrant de nouvelles portes professionnelles.

Dans les discours des acteurs rencontrés pendant la phase empirique, la question des compétences transversales est prépondérante. Ils considèrent comme étant capitale la possibilité pour les jeunes de préparer leur insertion professionnelle en acquérant les « *soft skills* du XXI^e siècle » [Intervenant en EEE, 20/11/2019]. Les compétences les plus citées concernent les capacités de prise de parole en public, le travail d'équipe, la communication et la confiance en soi.

« Je pense que quand on entend les entreprises, quand ils font des recrutements par exemple, et bien on entend souvent dire « nous le premier truc qui va être éliminatoire pour quelqu'un qui entre chez nous, c'est le manque de confiance en eux ». Donc on sait qu'il y a le manque de confiance en eux, toutes ces compétences là ils ne les ont pas. Et là y a vraiment un gap entre l'enseignement et le monde de l'entreprise. Or, une grosse partie des jeunes vont travailler certainement en entreprise, et même le milieu associatif. Le milieu associatif c'est pareil, ils vont devoir travailler en équipe, ils vont devoir gérer des budgets, ... Quel que soit le métier qu'ils vont réaliser, ces compétences

entrepreneuriales ils vont en avoir besoin ! Je dis souvent aussi : un avocat, s'il ne sait pas parler en public, il ne pourra pas défendre son client devant un tribunal, le chirurgien, s'il ne sait pas travailler en équipe, on va avoir un problème pour la personne qui est sur la table d'opération. (...) Et donc voilà, mais ces compétences-là qui sont transversales, il y a un gros manque dans l'enseignement à ce niveau-là. » [EEE-B-2, 29/10/2019]

Les acteurs de l'EEE évoquent beaucoup le document *EntreComp*, qui est le cadre de référence européen des compétences entrepreneuriales. Ce document identifie les 15 "compétences qui font d'une personne un entrepreneur", ajoutant à celles que nous avons déjà citées la prise d'initiative, la planification, la gestion des incertitudes, la pensée éthique, la persévérance, etc. Cette seconde approche de l'éducation à l'esprit d'entreprendre établit un pont entre l'école et la sphère productive. Derrière la démarche éducative apparaît en creux la volonté de pallier la faiblesse de la création d'entreprise, particulièrement basse en Belgique. Stimuler la création d'emploi et de richesse constitue un des objectifs lointains qui apparaît dans le discours de certains acteurs, principalement l'association *Les Jeunes Entreprises*.

Cependant, toutes les personnes rencontrées travaillant dans le secteur de l'EEE affirment que leurs finalités ne doivent pas être résumées à une simple application de politiques adéquationnistes. Elles insistent sur leur inscription dans la troisième famille de finalités présentée par Mathias Pépin (2011) : "*enterprise education*" (ou *education through enterprise*). Celle-ci conçoit l'éducation à l'esprit d'entreprendre comme une philosophie d'éducation, qui vise à amener les jeunes à être entreprenants dans leur vie en général (« *enterprising* ») ou au sein d'une entreprise existante (« *entrepreneurial* »). Il s'agit donc de les équiper de compétences générales applicables dans une diversité de situations de vie, relatives au travail ou non. L'entrepreneuriat est ici davantage considéré comme un processus dont l'issue est d'amener chacun à se réaliser et à s'approprier des projets. Cette troisième orientation renvoie donc à des objectifs éducationnels d'ordre plus général que les deux premières "familles" de l'EEE, aux finalités plus restreintes.

L'"*enterprise education*" est à mettre en lien avec la finalité de subjectivation, au cœur des missions de beaucoup d'acteurs éducatifs. Deux figures du sujet apparaissent principalement dans leurs discours : l'individu proactif, entrepreneur de lui-même, et l'individu épanoui. Les différentes associations s'entendent sur le fait que les compétences qu'elles souhaitent transmettre aux jeunes doivent leur permettre d'entreprendre une diversité de projets de vie, qu'ils soient personnels ou professionnels. Proactifs, les jeunes peuvent ainsi apprendre à faire face aux situations d'incertitude et de changements qui les attendent au cours de leur vie. Certains acteurs soulignent que leurs activités visent également à rendre actifs des jeunes qui auraient perdu confiance en eux, particulièrement dans les milieux en situation de précarité.

« Pour les milieux défavorisés par contre, la situation est très différente car une fois qu'on arrive en classe et qu'on leur demande "qu'est-ce que vous avez envie de changer autour de vous" ? Ils nous regardent et ils nous disent : "tu te fous de ma gueule ou quoi ? Pourquoi tu me demandes ça à moi ? Moi je ne suis personne, je vais jamais rien faire,

pourquoi tu me demandes alors que je suis déjà en mode survie moi-même avec ma famille ?". C'est compréhensible. Néanmoins on continue, on leur dit "on comprend ça mais néanmoins vos idées ont de la valeur, ça compte". S'ils embrayent et qu'ils vont jusqu'au bout et qu'ils présentent leur truc, là je pense qu'on a réussi un truc incroyable parce que voilà on les a vraiment sortis de leur situation de seconde zone, et on les a remontés, et on les a aussi intégrés quelque part dans le système de la ville, quoi. Comme citoyen actif, participant, pouvant jouer un rôle. » [EEE-F, 20/11/2019]

Dans les propos de certains interviewés, l'éducation à l'esprit d'entreprendre apparaît comme un ensemble de techniques de développement personnel, destinées à la construction d'un parcours de vie et au renforcement de l'épanouissement individuel. Cette seconde figure du sujet est nourrie à travers des activités éducatives destinées spécifiquement à la connaissance et l'estime de soi et à l'autonomisation.

Les discours de l'EEE soulignent donc plusieurs différences entre les finalités qu'ils se donnent et les missions traditionnelles de l'école. Ils insistent généralement sur l'importance de transmettre des compétences transversales utiles pour leur parcours professionnel et non suffisamment travaillées en milieu scolaire. Ils articulent à cette mission de distribution des finalités de subjectivation auxquelles ils accordent une importance majeure, dans la perspective de donner à chaque jeune l'envie de s'entreprendre et de s'épanouir par son action individuelle. Mais alors que l'instruction se trouve au cœur de cette mission à l'école, les activités d'EEE que nous avons analysées tendent à minimiser l'importance de la transmission de savoirs cognitifs.

Par ailleurs, la figure du "sujet éclairé" apparaît peu dans leurs discours éducatifs. La mission d'intégration socioculturelle y est également peu développée, annexée par une vision globalement très individualiste de l'apprentissage et du développement. La première déclinaison de cette mission, articulée autour de la finalité de construire un sentiment d'appartenance collective au-delà des particularismes, est traitée via la préoccupation des acteurs de l'EEE de sortir les jeunes du cadre formalisé et standardisé de l'école pour les connecter "à la vraie vie". Il s'agit de leur faire découvrir d'autres réalités que les leurs, notamment en les mettant en contact avec les réseaux professionnels de leur environnement ou en les amenant à travailler ensemble dans une perspective collaborative. Quant à la seconde déclinaison, axée sur un modèle de citoyenneté pluraliste et la reconnaissance des particularismes, les programmes d'EEE y contribuent en poussant chacun à se développer individuellement, à révéler ses talents tout en participant à des projets collectifs qui ont du sens. Les finalités plus "socialisatrices" de l'éducation apparaissent donc plutôt en filigrane dans les discours des acteurs, en tant qu'effets collatéraux positifs de leurs programmes éducatifs. Elles sont aussi évoquées quand les acteurs de l'EEE établissent des liens entre leurs activités et d'autres "éducations à", telles que l'éducation à la citoyenneté, à l'environnement, aux médias ou aux questions de genre. Certains de leurs projets sont en effet mis en œuvre en articulant des visées entrepreneuriales avec une préoccupation pour leurs enjeux sociaux et écologiques. Ils sont alors guidés par l'espoir que leurs programmes aient un impact collectif positif sur la société, au-delà du développement personnel visé en première instance. L'idée est aussi que la mise en projet, quelle que soit sa thématique,

mobilise des compétences entrepreneuriales des jeunes. Si le recours à ces compétences est conscientisé, l'esprit entrepreneurial des jeunes sera nourri par la participation au projet éducatif.

« En fait, derrière ça, les jeunes ont développé des attitudes entrepreneuriales en se mettant en projet, même s'il est scientifique. Sensibiliser à l'esprit d'entreprendre, c'est ça aussi, c'est dire "vous faites de l'entrepreneuriat sans le savoir en fait". Et les jeunes, vous pouvez en être fiers, vous avez déjà ça en vous. C'est faire prendre conscience des qualités qu'on a, aussi. (...) Ce que Mathias Pépin dit beaucoup dans sa démarche que ce qui est important, c'est que les jeunes soient conscients de ce qu'ils ont fait, qu'ils puissent se rendre compte des retombées que ça a pour eux. Se voir de loin, "ah bah j'ai pu faire ça, j'ai développé ça", un retour réflexif sur ce qu'on a fait, quoi. » [EEE-G, 02/12/2019]

La volonté d'articuler l'EEE à d'autres « éducations à » est apparue au cours des dernières années, non seulement pour accompagner les changements sociétaux mais également pour réagir aux critiques que les acteurs de l'EEE ont souvent rencontrées sur le terrain scolaire. En effet, l'éducation à l'esprit d'entreprendre fait régulièrement l'objet de remises en question, parfois interprétée comme « un outil au service d'une restructuration néolibérale de l'éducation forgeant une identité entrepreneuriale chez les élèves dès le plus jeune âge (Holmgren & From, 2005 ; Laval, 2004 ; Peters, 2001) » (Pépin, 2017, p.12). Les critiques portent également sur la vision utilitariste de l'école que l'EEE porterait dans ses dispositifs, au détriment de la perspective humaniste qui devrait, selon ces points de vue, dominer dans le monde scolaire. Certains acteurs soulignent par ailleurs les risques d'ingérence de l'entreprise privée dans la sphère publique de l'école. Les associations d'EEE que nous avons rencontrées souhaitent se différencier de ces logiques néolibérales en soulignant plutôt les effets positifs de leurs programmes éducatifs sur le développement personnel et l'engagement des jeunes. Mais les frontières entre les différentes conceptions de l'EEE sont minces et apparaissent parfois floues sur le terrain éducatif. L'ambiguïté qui caractérise les objectifs de certains projets d'EEE constitue une raison explicative de l'émergence des discours critiques⁹⁰. De façon générale, on observe cependant un glissement progressif des finalités très axées sur la distribution des qualifications sociales vers des finalités davantage centrées sur la subjectivation. Il s'agit pour les écoles, comme pour leurs publics, de s'adapter à un cadre sociétal plus instable et plus incertain, amenant chacun à développer son agentivité, sa flexibilité et son autonomie, à devenir « entrepreneur de lui-même ».

c) L'éducation à la citoyenneté

Comme l'éducation à l'esprit d'entreprendre, l'éducation à la citoyenneté constitue un terme plurinormatif. Cet objet endosse une multiplicité de significations, interprétées de

⁹⁰ L'exemple du dispositif de mini-entreprises est représentatif de cette ambiguïté. Les ambassadeurs de cette pratique emblématique développent dans leur discours le souhait de participer au développement de la culture entrepreneuriale chez les jeunes. Cependant, les acquis d'apprentissage permis par le dispositif sont généralement concentrés sur les compétences liées à la création et à la gestion d'entreprise. Par ailleurs, les personnes qui encadrent les projets des jeunes insistent pour que leur business plan tienne compte de la nécessité de développer une activité rentable financièrement.

façons variées selon les acteurs éducatifs qui le mettent en œuvre. Afin de traiter la diversité de ces finalités, nous mobiliserons le travail de Marie Verhoeven et Evelyne Jadot. Ces auteures ont, en 2016-2017, réalisé une recherche de grande ampleur sur la traduction par des établissements secondaires belges francophones de la mission d'éducation à la citoyenneté. Ce point concernant les finalités des projets d'EC se basera donc en grande partie sur les conclusions de leur travail empirique, articulées aux entretiens que nous avons réalisés dans le cadre de notre propre recherche.

Verhoeven et Jadot (2018) mettent en évidence que l'éducation à la citoyenneté n'est pas un objet éducatif neuf : elle se trouve au cœur de la fonction de l'école depuis son institutionnalisation. Mais elle semble s'être adossée à de nouvelles significations au cours des diverses évolutions sociétales du XX^e siècle, accompagnant les changements ayant touché le monde scolaire. Avant d'entrer dans la déclinaison de ces différentes significations, il convient de préciser l'inscription légale de l'EC sur le terrain scolaire. Depuis 1997 déjà, le décret "Missions" affirme qu'un des rôles de l'école est « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »⁹¹. Mais la mission d'éducation à la citoyenneté est mise formellement à l'avant-plan des agendas politiques et scolaires dix ans plus tard. Le décret du 12 janvier 2007 formalise le renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française⁹². Et en 2015 est édicté un nouveau décret qui complète le précédent, organisant un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans l'enseignement officiel⁹³. L'éducation à la citoyenneté est aussi abordée de manière transversale à travers les autres cours de la grille horaire et les activités citoyennes souvent importées d'organisations extérieures (approche privilégiée dans l'enseignement libre catholique).

Malgré ces décrets, les conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté restent mal définies. Verhoeven et Jadot se sont attelées à démêler les différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté en remodelant et construisant plusieurs modèles théoriques (Barrère & Martuccelli, 1998) suite à leur collecte de données. Nous souhaitons ici mettre en évidence ces différentes dimensions en les positionnant par rapport aux trois grandes finalités éducatives évoquées en début de section. L'éducation à la citoyenneté s'inscrit principalement dans les deux missions principales d'intégration socioculturelle et de subjectivation. Les six conceptions de l'EC mises en évidence par Verhoeven et Jadot peuvent être liées à ces deux grandes missions principales, mais nous allons tenter de les classer pour dégager plus de clarté.

⁹¹ Décret du 14-07-1997 sur les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

⁹² Décret du 12-01-2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française

⁹³ Décret du 22-10-2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté

La première dimension de l'éducation à la citoyenneté concerne le sens du **civisme**, les valeurs et les vertus du citoyen. Le citoyen doit être responsable, respectueux des règles et engagé en tant que membre de sa communauté afin d'œuvrer au bien commun. Cet aspect de la citoyenneté est directement lié à la *finalité d'intégration socioculturelle*, et plus précisément à sa conception "républicaine" visant la constitution d'une citoyenneté commune dépassant les particularismes culturels. Cette approche de l'EC englobe les activités qui visent à transmettre explicitement des normes, des valeurs et des comportements particuliers, tels que des pratiques écocitoyennes ou de "bonnes habitudes" en termes de santé. On y retrouve aussi les projets de nature "humanitaire", l'aide aux plus vulnérables et la récolte de fonds pour les pays du Sud, par exemple.

La deuxième dimension à mettre en lien avec la finalité d'intégration socioculturelle renvoie aux critères et au sentiment d'**appartenance à une communauté politique**. Selon la façon dont elle est interprétée, cette dimension peut faire référence à la conception d'une citoyenneté commune, ou plutôt à celle d'une citoyenneté pluraliste, construite autour du principe du « vivre ensemble » et de la reconnaissance des différences. La communauté politique dont il est question ici correspond à une échelle différente, variable selon les projets (établissement scolaire, commune, nation, Europe, monde, etc.). Certaines activités visent le niveau de la classe, dans la perspective d'optimiser la dynamique de groupe en travaillant sur la cohésion sociale et la prévention des conflits. Il s'agit aussi d'amener les jeunes à se responsabiliser quant à leur comportement en collectif et à l'apprentissage de la coopération, en travaillant ensemble à la réalisation d'objectifs communs.

« Ben en fait si on prend juste le cadre familial je vais dire, y a une première éducation qui se fait, on peut inculquer certaines valeurs, l'école pour moi c'est le premier endroit où vraiment ils sont confrontés je vais dire à une microsociété. Parce que finalement si on réfléchit leur classe c'est un aperçu miniature de la société dans laquelle ils seront jetés plus tard et je pense que si on ne leur donne pas les balises ou les clés pour comprendre l'organisation de cette classe, en fait ben c'est un peu comme jeter quelqu'un à l'eau et dire "ben voilà nage, découvre la vie par toi-même". Et donc moi j'ai l'impression que ben si y a bien une chose qu'on doit faire à l'école, ben c'est ça, en dehors de tout ce qui est savoirs propres à chaque cours, c'est de dire : "comment est-ce que on peut fonctionner dans un groupe où chacun va avoir ses opinions chacun va avoir sa manière de penser, son caractère, et comment est-ce qu'on peut arriver à allier tout ça finalement ?" »
[Établissement 3, enseignante, 13/02/2020]

Comme cet extrait nous le montre, les acteurs éducatifs établissent un lien clair entre la citoyenneté au sein de la classe et de l'établissement scolaire et la citoyenneté au niveau sociétal. Certains mettent également en évidence l'importance de permettre aux jeunes de sentir appartenir au collectif de l'établissement. Des projets sont alors mis sur place pour libérer la voix des jeunes, leur donner des outils pour exprimer leur point de vue, les inviter à participer aux orientations de leur établissement (systèmes de délégation, conseils d'élèves, projets d'écoles, joutes verbales, etc.). Enfin, les activités s'inscrivant à une échelle "sociétale" visent à permettre aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement de la société et de ses institutions. Certains projets les amènent à se confronter à l'"Autre", notamment via des

rencontres inter-écoles. Ils promeuvent un vivre-ensemble respectueux du pluralisme et de la diversité, fondé sur les valeurs de solidarité et d'entraide.

Directement en lien avec cet objectif d'appartenance au collectif, une troisième dimension de l'EC considère le citoyen comme un **acteur social et politique**, examinant sa capacité à participer à la chose publique, intervenir dans l'espace public et impacter l'évolution de la société. Également à situer dans la finalité d'intégration socioculturelle, cette dimension invite les jeunes à contribuer au changement dans le monde auquel ils appartiennent. Cette participation sociopolitique demande que le citoyen dispose d'une intelligence pratique, des connaissances et de la compréhension du monde nécessaires pour agir ainsi que de compétences "communicationnelles" et sociales. Sur le terrain éducatif, il s'agit de reconnaître la légitimité des jeunes à pouvoir partager leur vision du monde, expérimenter leur citoyenneté et participer à la vie sociale. Cette dimension de l'EC prend également corps dans des projets qui invitent les élèves à prendre des responsabilités et à acquérir des compétences pour participer dans l'espace public (cycles de débats ou joutes verbales, projets à visée environnementale, journalistique, culturelle, sociale, etc.). Un objectif régulièrement relayé par les acteurs interviewés est celui de susciter la mise en action des jeunes, les encourager à passer "de la pensée à l'exécuter", les stimuler à s'engager malgré la rigidité de certaines institutions comme l'école.

Même si elles sont aussi liées à la finalité d'intégration socioculturelle, les trois autres dimensions de l'EC décrites par Verhoeven et Jadot semblent plutôt nourrir la mission de *subjectivation*. La première d'entre elles vise le développement d'un **rapport rationnel et réflexif au monde et aux savoirs**. Elle renvoie donc à « la formation du jugement », l'acquisition des bases d'une critique des sources et des savoirs, la capacité à vérifier des raisonnements et à argumenter. Cette dimension est à mettre en lien avec la figure du sujet éclairé, au cœur du projet de l'école depuis son institutionnalisation. Dans un contexte moderne caractérisé par une surabondance d'informations et de données, les démarches éducatives destinées à apprendre aux jeunes à vérifier les informations, à les mettre en doute, à susciter leur intérêt pour le savoir et l'apprentissage prennent tout leur sens. Les outils de l'éducation aux médias et de l'éducation à la démarche scientifique apparaissent donc "absolument nécessaires" [EC-D, 19/07/2019] pour faire face à un environnement d'une très grande complexité.

« On est dans un monde qui est de plus en plus technologique, de plus en plus compliqué. Les enfants sont des éponges aussi, ils aiment bien découvrir, ils sont encore très spontanés, très curieux, on nourrit cette curiosité par nos activités. On se rend compte que les enfants sont demandeurs (...) Ils viennent spontanément, parce qu'on peut nourrir cette curiosité et voilà, c'est une forme de culture, de mieux comprendre le monde dans lequel on vit, d'apprendre à se poser des questions aussi. Alors pas quand on a 6-7 ans, mais quand on commence à avoir 12-14 ans, commencer à porter un regard critique aussi sur les choses, pouvoir remettre en question ce qu'on peut voir, ce qu'on peut lire, parce qu'il y a beaucoup maintenant avec les médias, sur les réseaux sociaux etc., beaucoup de désinformation aussi, ou des informations fausses qui circulent. Ben voilà, la démarche scientifique ça permet aussi d'apprendre à se fier à des sources correctes, vérifier ses

sources, à recouper une information. Et ça c'est vraiment primordial aussi je trouve, dans le monde qui nous entoure. » [EXP-1, 23/10/2018].

Il s'agit d'outiller les élèves pour leur permettre de décrypter le monde qui les entoure et de pouvoir y agir en tant que citoyens. Par leur travail d'EC et de construction d'un esprit critique, il arrive que les partenaires de l'école se trouvent en porte-à-faux par rapport à l'organisation qui les accueille. En effet, en invitant les élèves à questionner le cadre, leur travail éducatif peut susciter des remises en question et critiques de la structure et des normes scolaires. L'enjeu est alors pour eux de trouver un équilibre entre le maintien de leurs finalités éducatives et celui d'une bonne relation avec les établissements qui les accueillent.

La deuxième dimension de l'EC en lien avec la finalité de subjectivation s'intéresse au développement personnel des élèves, à la formation de leur identité personnelle et de leur idéal moral. Le **développement de l'estime de soi** et du respect de soi à travers la **reconnaissance des singularités** est considéré par les acteurs de terrain comme un préalable indispensable à la formation de la citoyenneté. Cette approche s'oppose au projet républicain qui vise une uniformisation de tous « afin d'entrer dans un monde rationnel et abstrait, propre à la citoyenneté, et qui ne saurait reconnaître aucune intrusion de la différence » (Barrère & Martuccelli, 1998, p.662). Il s'agit plutôt de reconnaître que la possibilité pour un sujet de construire sa citoyenneté dans son collectif d'appartenance nécessite la reconnaissance et l'inclusion sociale, indispensables pour son développement moral (Verhoeven & Jadot, 2017). Cette dimension est à mettre en lien avec la figure du sujet épanoui, qui a pris de l'importance au cours des dernières décennies dans les discours éducatifs. Sur le terrain éducatif, elle prend la forme d'activités sur la connaissance de soi, l'expression personnelle et la célébration des identités et cultures variées.

« L : Quel serait l'apprentissage le plus important pour vous dans la finalité d'éduquer à la citoyenneté ? Par quoi faut-il commencer dans un établissement scolaire ou même en dehors de l'école ?

F : Un arrêt sur leur identité. Qui ils sont ? Alors que ce soit un noir, un jaune, un blanc ou un vert, qui ils sont, d'où ils viennent, quel sens est-ce que je donne à ma vie, quel sens je donne au fait d'être à l'école ? "Ah je suis obligé de venir à l'école". "Oui t'es obligé, mais bon. Est-ce qu'il y a quand même un sens là derrière, ou... ? Parce que t'es quand même là !" Je pense qu'il faut démarrer par là. D'ailleurs, je l'ai fortement vécu dans une école (...) voilà, première règle c'était que les élèves devaient d'abord se connaître avant, s'accepter comme "mauvais élève", comme "élève qui avait échoué" avant de pouvoir démarrer quoi que ce soit en termes d'apprentissage. (...) Et un élève me répond "Moi je ne vois pas ce que je fais ici. Déjà je ne vois pas ce que je fais dans l'école, alors en plus si je dois être ici, en formation pour être un délégué dans une école où tout de façon tout est fait." "- Et donc tu ne vois pas ce que tu fais à l'école en fait ?" "- Non il dit "J'sais pas, je ne vois pas à quoi ça sert, de toute façon." C'était des secondaires de première et deuxième, j'dis "bon bah ok, on va faire une activité d'animation". On a sorti la molécule d'identité, on a travaillé sur l'identité, sur la dynamique de groupe, les différentes places que l'on peut avoir dans un groupe. » [EC-C-2, 18/07/2019]

La dernière dimension de l'éducation à la citoyenneté mise en évidence par Verhoeven et Jadot dans une perspective de subjectivation vise davantage la figure du sujet proactif, acteur du monde qui l'entoure malgré les incertitudes et changements importants. Elle concerne le statut juridique du citoyen, ses **droits civils, politiques et sociaux**. Elle lie également la citoyenneté à la question de la justice et à la manière dont elle est rendue au sein des institutions. Cette dimension est solidaire de celle qui vise à faire des élèves de véritables acteurs sociaux et politiques, mentionnée plus tôt. Ensemble, ces deux dimensions de l'EC font pénétrer au sein de l'école les logiques propres au fonctionnement du droit et de la démocratie moderne, à travers la création d'instances de représentation des élèves et d'autres dispositifs participatifs.

Ajoutons que certains projets et animations d'EC visent explicitement à transmettre aux jeunes de nouvelles compétences transversales, comme la capacité à s'exprimer à l'oral, à s'engager dans un débat argumenté, à animer des ateliers, à gérer les relations sociales et les relations de travail, à prendre des initiatives et des décisions informées dans diverses situations, à comprendre les droits et les responsabilités et à agir avec davantage d'autonomie. Cette perspective plus instrumentale s'inscrit davantage dans la mission de *distribution* des qualifications sociales, permettant aux jeunes de préparer leur vie professionnelle. Néanmoins, cette approche de l'EC est largement minoritaire. Dans la plupart des cas, elle est dominée par des finalités plus larges d'intégration socioculturelle ou de subjectivation, à travers des projets visant la construction de l'appartenance à leur communauté, la reconnaissance de leurs droits et leurs singularités, le développement de l'esprit critique et l'engagement social et politique. Les acteurs éducatifs, internes ou externes à l'école, développent des activités se situant au carrefour de ces différentes finalités, en insistant parfois plus sur certaines que sur d'autres.

La différence d'objet éducatif entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation à l'esprit d'entreprendre se marque donc par leur inscription différenciée dans les grandes "missions" éducatives : alors que l'EE poursuit principalement des finalités de distribution et de subjectivation (figure du sujet proactif), l'EC accorde aussi de l'importance à la finalité d'intégration socioculturelle et autres figures du sujet (sujet éclairé, sujet épanoui et authentique). Par ailleurs, alors que l'EE est un objet éducatif apparu au cours des dernières décennies avec la montée des logiques néolibérales centrées sur l'épanouissement de l'individu et la réussite des plus méritants, l'EC constitue une mission proprement scolaire. Elle s'incarne donc dans le cadre scolaire bien différemment de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, qui ne rejoindra les missions officielles de l'école que lors de la réelle mise en application du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Développer la citoyenneté des jeunes constitue par contre une prérogative des enseignants depuis plusieurs siècles. Néanmoins, comme le montrent Verhoeven et Jadot, un nouveau modèle d'éducation citoyenne semble supplanter progressivement l'ancien.

Les auteures montrent en effet que l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle a été pensée dans les fondements de l'institution scolaire reposait sur un modèle de l'arrachement, c'est-à-dire un mode de transmission universelle exigeant une mise à l'écart des élèves par rapport

au monde et à leurs particularismes. Ce modèle d'EC suppose le développement d'un rapport scriptural-scolaire aux savoirs et une appréhension rationnelle du monde comme objet de connaissance. Les droits civils, politiques et sociaux sont enseignés de façon théorique et décontextualisée, et la scolarisation est conçue comme un temps de préparation au futur exercice de la citoyenneté. Mais peu à peu, la mission d'EC semble être investie de nouvelles significations, vers le développement d'un modèle basé sur l'expérience vécue de la citoyenneté. L'élève est donc perçu comme un citoyen au présent, encouragé à agir et à participer au sein de la communauté. L'école est d'ailleurs envisagée comme une cité en miniature, un lieu d'exercice des capacités citoyennes. Les dispositifs incarnés dans ce modèle de l'expérience encouragent les jeunes à former leur agentivité en prenant une place active dans la société et en s'ouvrant à l'altérité.

À travers notre exploration empirique, nous constatons que les acteurs associatifs engagés dans l'éducation à la citoyenneté s'inscrivent massivement dans ce nouveau paradigme. C'est bien entendu également le cas de beaucoup d'acteurs scolaires, même si beaucoup d'entre eux apparaissent désorientés quant aux significations et modalités que l'éducation à la citoyenneté doit prendre (Verhoeven & Jadot, 2018, p.94). La recherche de Verhoeven et Jadot montre que chaque école traduit différemment l'injonction de faire de leur établissement un lieu citoyen, adaptant cette mission à leurs besoins locaux. Il nous semble par contre que le modèle de l'arrachement continue à prévaloir dans les représentations de certains acteurs scolaires non disposés à faire évoluer la différenciation classique des rôles scolaires. Par ailleurs, la structure de l'organisation scolaire limite les possibilités de développer le nouveau modèle de l'EC au sein des établissements. En effet, la structure faiblement couplée de l'organisation scolaire restreint les possibilités de "faire communauté" et de créer des projets collectifs favorables à la démocratie interne. Les possibilités d'ouverture de l'école permettant aux élèves de faire l'expérience du monde, de questionner leurs appartenances et d'agir dans la sphère publique sont également freinées par plusieurs obstacles organisationnels et institutionnels, que nous explorerons dans le chapitre 7. La forme scolaire, ainsi que son inscription dans la structure organisationnelle de l'école, restent donc largement associée au modèle de l'arrachement. Les partenaires de l'école doivent donc négocier leur place au sein de l'école afin de mieux y faire pénétrer les nouvelles formes de l'EC.

I.2.2. La différenciation des acteurs externes par rapport aux formes éducatives de l'école

Les efforts de différenciation des acteurs non scolaires ne se limitent pas aux finalités éducatives de leurs activités. La forme que prennent ces activités concentre également leur attention, les amenant à réaffirmer régulièrement leur distinction par rapport aux modalités pédagogiques dominantes dans l'enseignement. Bien sûr, les organisations scolaires accueillent une diversité de formes éducatives, modulées en fonction des catégories d'élèves (filières, années, etc.), des disciplines, de l'identité d'établissement, etc. Les établissements scolaires ne sont pas homogènes : ils hébergent une multiplicité d'interactions éducatives, différenciées sur plusieurs paramètres. Pour rappel, nous entendons par forme éducative

toute “re-spécification” d’une intention éducative, caractérisée par des modalités d’apprentissage et d’évaluation particulières (ainsi que par une répartition des rôles, un rapport aux règles, une plus ou moins grande formalisation, etc.).

Malgré la diversité éducative interne à chaque établissement, les partenaires des écoles tendent largement à assimiler l’école au carcan bien connu de la forme scolaire. Même s’ils reconnaissent les différences existantes entre milieux scolaires, leurs discours dressent des constats généraux applicables à l’enseignement dans sa globalité, considéré comme traditionnel et non adapté aux exigences de la modernité. Et si les injonctions se multiplient pour que les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques différenciées, diversifiant les approches et les activités d’apprentissage, ils continuent à être évalués uniquement par rapport aux performances de leurs élèves. Les objectifs purement cognitifs semblent passer avant les questions de bien-être et d’engagement des jeunes. La forme scolaire apparaît comme le point de référence par rapport auquel les intervenants externes souhaitent se différencier.

a) Les éducations aux attitudes

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. S’inspirant des pédagogies socioconstructivistes, les acteurs externes accordent une importance prédominante à l’apprentissage par la pratique. Cet apprentissage est présenté comme n’étant 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 d’attitudes, mélange de valeurs, savoir-être et 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. » (EC-D, 19/07/2019)

Les dispositifs éducatifs décrits par les interviewés laissent donc les jeunes construire leurs apprentissages à partir des ressources qui les entourent, à travers des activités pédagogiques modulables. La créativité est encouragée ; elle est appréhendée comme utilisant les mêmes

aptitudes cognitives que la pensée. Ainsi, les partenaires de l'école disent développer une attention aux intelligences multiples.

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 entièrement 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. Il ne s'agit donc pas de transmettre, mais de construire collectivement, en écoutant au maximum la voix des jeunes.

« C'est construit en commun, et puis il n'y a pas uniquement de la transmission verticale. (...) Et puis nous on part du principe qu'on n'a pas à inculquer aux jeunes des valeurs que nous avons construites pour nous à une autre époque et dans une autre société. On est bien plus confiants dans l'idée que les jeunes doivent construire eux-mêmes leurs propres valeurs, les valeurs dont ils ont besoin dans la société d'aujourd'hui. (...) Nous on préfère leur donner des outils. Comme on dit toujours, on préfère leur apprendre à pêcher plutôt que de leur donner du poisson, quoi. On préfère leur donner des outils pour qu'ils construisent eux-mêmes les valeurs dont ils ont besoin, plutôt que de leur refourguer les nôtres qui ne leur serviront peut-être plus à rien. » (EC-A-1, 06/06/2019)

Les intervenants externes 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.

« 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. » (EXP-2, 26/10/2018)

L'important pour les partenaires éducatifs est également de donner du sens aux apprentissages, en établissant des liens avec le vécu des élèves. Ces derniers sont également largement invités à transmettre aux autres leurs propres savoirs. L'apprentissage par les pairs est en effet valorisé dans les discours des intervenants rencontrés.

En outre, 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. Dans certains projets de plus long terme, les règles sont construites collectivement avec les élèves. Les intervenants externes s'inscrivent également souvent en porte-à-faux avec la logique de "captivité" de la forme scolaire. Même si l'obligation d'instruction leur permet d'avoir accès à un large public pendant

les partenariats, ils privilégient le principe de libre participation et tentent au maximum de créer l'adhésion des élèves à leur activité.

« Je pense que c'est aussi le travail de l'animateur qui doit faire en sorte que ça va se passer de manière chouette. Et que la personne va être motivée à finalement rentrer, et même si elle est forcée au départ parce que captive, voilà on peut avoir une démarche personnelle volontaire. Mais je pense qu'un animateur d'éducation non formelle ne va pas obliger quelqu'un à prendre la parole dans le cadre d'une discussion si la personne ne veut pas prendre la parole. » (EXP-9, 12/03/2019)

Par ailleurs, beaucoup de projets partenariaux n'impliquent pas l'ensemble d'une classe mais uniquement des volontaires (mini-entreprise, concours d'éloquence, etc.). La liberté au fondement de ces programmes éducatifs introduit une rupture encore plus forte dans la forme scolaire.

Beaucoup d'activités sont présentées comme amusantes pour les jeunes, qui apprennent tout en y prenant du plaisir. 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. L'important pour les partenaires éducatifs est également de donner du sens aux apprentissages, en établissant des liens avec le vécu des élèves. 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.

« 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, se dire voilà vous apprenez pour le plaisir d'apprendre aussi. » (EXP-1, 23/10/2018)

Souvent, la relation évaluative est inversée : les dispositifs prévoient des procédures pour que les jeunes puissent évaluer le formateur et les outils d'apprentissage proposés. Cette démarche est d'ailleurs essentielle pour certains intervenants, qui basent le développement de leur identité et offre éducative sur les retours de terrain.

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 de ces activités 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.

Bien entendu, cette description des traits principaux que partagent les formes alternatives à la forme scolaire masque une grande diversité de réalités sur le terrain. Ce travail de synthèse n'englobe pas la complexité des expériences éducatives réellement vécues dans les classes et les lieux alternatifs à l'école. Tous les acteurs éducatifs ne présentent pas le même écart à la forme scolaire. Ils semblent se placer le long d'un continuum entre la forme scolaire et une forme éducative en tous points opposée à cette forme traditionnelle. Certaines organisations non scolaires proposent des activités éducatives encore très proches de la forme scolaire, comme les écoles de langues, par exemple. Dans ce secteur, une diversité de formes existe, de l'immersion, aux stages mêlant art, sport et langues, jusqu'aux ateliers d'apprentissage "naturel" de la langue étrangère. Mais souvent, lorsque l'intention éducative est centrée exclusivement sur les langues, la forme privilégiée est celle de cours formels, donnés par des professionnels de l'enseignement.

Cependant, notre exploration empirique s'est centrée sur les organisations engagées dans une démarche d'"éducation à", davantage fondées sur la mobilisation de méthodes pédagogiques alternatives. On y observe une distance généralement partagée par rapport à la forme et aux finalités scolaires, bien que des différences existent entre les différents dispositifs. La variété des finalités éducatives qu'ils poursuivent se traduit en effet dans le type d'interactions éducatives proposées. Explorons davantage, dans la suite de ce point, les formes éducatives généralement mises en place par les acteurs de l'EEE et de l'EC.

b) L'éducation à l'esprit d'entreprendre

Les activités pédagogiques d'éducation à l'esprit d'entreprendre sont généralement imaginées dans une perspective de "parcours entrepreneurial". Il s'agit de permettre aux jeunes de passer par différentes étapes de sensibilisation afin de stimuler le passage à l'acte à la fin de parcours. La première étape consiste généralement à permettre aux jeunes de découvrir leur créativité, d'apprendre à se connaître et à se faire confiance. Les activités éducatives associées à cette première étape encouragent chaque jeune à prendre conscience de son fonctionnement et de ses atouts, et à développer son intelligence adaptative pour réaliser son plein potentiel. Il peut s'agir d'ateliers de réflexion portant sur les valeurs ou la connaissance de soi, d'animations sur la créativité ou de programmes plus longs invitant les élèves à se mettre en projet.

La deuxième étape de ce parcours entrepreneurial vise l'activation et le développement d'un esprit d'entreprendre. Les activités liées à cette seconde étape visent à agir sur les représentations des jeunes à travers la promotion d'une culture entrepreneuriale et l'incitation à la prise d'initiative. Ces animations prennent la forme d'ateliers interactifs ou de jeux de simulation autour de différentes thématiques (les compétences entrepreneuriales, l'économie circulaire, l'élaboration d'un business modèle pour lancer son entreprise, etc.). On retrouve également le principe des rencontres avec des personnes inspirantes, chefs d'entreprise, responsables associatifs et porteurs de projet, qui viennent témoigner dans les classes auprès des élèves. Ces rencontres visent à diffuser des exemples d'expériences entrepreneuriales réussies, pour inciter les jeunes à développer confiance et audace. Un autre

type d'événements d'EEE est le "forum d'entrepreneurs", au cours duquel un ensemble d'entrepreneurs rencontrent des groupes scolaires à la manière d'un speed-meeting.

La troisième et dernière étape de ce parcours entrepreneurial est celle où les élèves expérimentent la création d'entreprise. En Belgique, c'est l'association *Les Jeunes Entreprises* qui organise le programme des mini-entreprises avec les élèves de fin de secondaire. Elle propose aux jeunes d'assurer en quelques mois la création et la gestion d'une entreprise de petite taille. Chaque élève, en tant que « mini-entrepreneur » est amené à occuper un poste clé au sein de sa mini-entreprise : ressources humaines, département technique, management, publicité, marketing, comptabilité, techniques de vente, etc. Différents outils sont mis à la disposition des élèves pour les accompagner dans la démarche entrepreneuriale. Plusieurs événements sont organisés pendant l'année scolaire pour booster les projets des élèves. Un congrès est prévu pour que chaque équipe présente et vende ses produits dans un lieu public. Par ailleurs, les élèves participent aussi au concours de « la mini-entreprise de l'année » à l'issue duquel ils peuvent emporter un prix. À la fin du projet de mini-entreprise, les étudiants reçoivent le diplôme du Jeune Entrepreneur, reconnu dans le monde marchand.

L'ensemble de ces activités constituent ce que plusieurs intervenants d'EEE appellent un "fil rouge entrepreneurial" au cours duquel les élèves passent de la découverte de leurs talents et motivations à l'acte d'une création d'entreprise. Les acteurs rencontrés s'entendent tous sur la pertinence de permettre à chaque jeune de passer par ces différentes démarches entrepreneuriales, en collaborant entre associations pour intervenir ensemble dans les établissements scolaires.

« Et nous en tant qu'opérateurs, avec nos partenaires, on aimerait mieux que ça soit un fil, et un parcours toujours multi-acteurs. Parce qu'on trouve que c'est beaucoup plus riche pour l'élève, beaucoup plus riche pour nous parce qu'on va pouvoir voir l'évolution du prof et des élèves. C'est beaucoup plus impactant au niveau de l'impact sociétal ! Un élève qui a eu une animation sur tout son parcours scolaire, ça ne change rien presque à sa vie. Tandis qu'aujourd'hui, on offre 5-6 animations dans la même classe, dans les projets bruxellois. » [EEE-C-2, 23/10/2019]

Derrière le parcours entrepreneurial se cache l'idée de donner le maximum de sens et d'impact aux activités d'éducation à l'esprit d'entreprendre proposées par les partenaires de l'école. Dans cette perspective, le programme-pilote "*Story Me*" a été créé en 2017 dans l'objectif d'améliorer les compétences entrepreneuriales des jeunes de l'enseignement technique et professionnel en Région bruxelloise. *Story Me* coordonne les activités de différentes associations, permettant aux élèves des écoles partenaires de passer par les différentes phases du "fil rouge" entrepreneurial. La coordinatrice de la stratégie bruxelloise *Young Entrepreneurs of Tomorrow* parle d'un "entonnoir" allant de l'esprit d'entreprendre au sens large à l'esprit d'entreprise au sens étroit. Si l'on associe ce constat aux analyses que nous avons faites des "missions" de l'éducation, les activités d'EEE semblent évoluer des finalités de subjectivation vers des finalités plus adéquationnistes, au fur et à mesure de la progression sur le "parcours entrepreneurial".

Les activités d’EEE s’articulent autour de principes pédagogiques communs, englobés sous l’appellation “approche entrepreneuriale en éducation” (Pépin, 2011 ; Jones & Iredale, 2010). Le fondement de cette approche est la pédagogie par projet : les intervenants en EEE privilégient l’apprentissage expérientiel à travers la réalisation de projets divers. L’objectif est de permettre aux jeunes de faire le lien entre ce qu’ils apprennent en classe et l’utilisation de ces savoirs et compétences dans la vie sociale. Un projet entrepreneurial vise à répondre à un problème, par la réalisation d’un produit (objet commercial, invention technique, création artistique, etc.), d’un service (mise en relation avec des clients, formation, etc.) ou d’un événement (journée sportive, campagne de sensibilisation, exposition, etc.) (Duchaine, 2006, cité par Pépin, 2011). Comme Pépin le montre, la forme du projet permet d’offrir « un cadre intégrateur à des activités plus limitées » (Pépin, 2011, p.317) qui, isolément, ne retiennent que peu l’attention des élèves. Un second principe important est celui du “*problem-solving*” : il s’agit pour les jeunes de se confronter à des situations-problèmes qui les incitent à développer des stratégies de réponse. Ils font face à différents défis qu’ils peuvent aborder en réinvestissant leurs acquis disciplinaires, de façon autonome mais encadrée.

Selon les acteurs interviewés, l’éducation à l’esprit d’entreprendre donne également de la valeur aux erreurs réalisées par les jeunes. Ces derniers peuvent en effet rebondir sur leurs erreurs, prendre le temps d’y réfléchir pour maximiser l’acquisition des compétences entrepreneuriales.

« A: Et donc dans le programme, via le programme mini-entreprise, vous considérez que l'apprentissage de l'esprit d'entreprendre se fait en cours d'expérience entrepreneuriale ?

B: Oui, ici c'est le fameux learning by doing, hein. En fait moi ce que je dis toujours aux jeunes c'est : « entreprendre c'est loin d'être un long fleuve tranquille, des obstacles vous allez en rencontrer, mais c'est justement grâce aux obstacles vous allez en apprendre le plus quoi ». Et ça, pour ça, c'est dommage qu'on a pas cette mentalité là en Europe, mais la mentalité anglo-saxonne, donc que ce soit en Angleterre ou même aux États-Unis, quelqu'un qui a eu des échecs c'est super valorisé chez eux, c'est à la limite même mieux que celui qui a réussi. En Europe l'échec c'est considéré comme quelque chose de pas bien, on est mal vu, etc. Or, c'est là qu'on apprend le plus, c'est en ayant eu des échecs quoi. Ici, quand quelqu'un veut créer une entreprise, il n'a pas le droit à l'erreur hein ! Sinon il va y laisser de sa poche. Ici, ce qu'on dit aux jeunes dans les mini-entreprises : « bon vous voyez y a des investisseurs, des coopérateurs, ils mettent 7 euros chacun, mais bon vous pouvez vous casser la figure, c'est pas dramatique mais au moins vous aurez appris, les erreurs à ne pas commettre et que vous ne commettrez peut-être plus dans votre vie future quoi ». » [EEE-B-2, 29/10/2019].

Un autre principe important est celui de la pédagogie par l’exemple. Les activités d’EEE mettent souvent en contact les jeunes avec des personnalités modèles, qui ont une expérience entrepreneuriale. L’idée sous-jacente est qu’on apprend en imitant plus qu’en assimilant des principes désincarnés. Le partenariat entre les enseignants et des intervenants extérieurs issus du monde de l’entreprise permet d’ancrer l’activité scolaire dans le réel, d’importer les réalités sociétales dans la classe :

« Mais c'est pour ça que « Story Me » c'est pas plus mal parce que ça fait des entrepreneurs, de vrais gens de la vraie vie qui viennent en classe et qui montrent un peu un autre discours, une autre manière de parler, qui ouvre un peu l'école à autre chose. Mais dans la manière de fonctionner on est vraiment en décalage de la société ça c'est sûr. » [Établissement 5, enseignant 1, 06/02/2020]

Les intervenants d'EEE soulignent l'importance de lier les apprentissages avec le vécu des élèves afin de donner du sens à l'acquisition de ces nouveaux savoirs et savoir-faire. Par exemple, ils doivent comprendre que le calcul d'un seuil de rentabilité peut leur servir dans la gestion de leur budget quotidien, ou pour tout autre projet comme l'organisation d'un camp scout. Les activités d'EEE simulent souvent les conditions réelles d'une gestion entrepreneuriale, afin de les amener à considérer le plein potentiel de leur projet.

La forme éducative des activités d'EEE valorise le travail d'équipe, renforçant la collaboration comme mode d'apprentissage privilégié. Même si ce n'est pas le cas de tous les programmes d'EEE, la modalité de la compétition est généralement valorisée. Souvent, plusieurs équipes sont mises en concurrence pour réaliser le projet entrepreneurial le plus abouti, le plus original, le plus rentable, le plus "citoyen" ou encore, le plus respectueux de l'environnement. La compétition est considérée comme stimulante, productrice de motivation et de sens ; elle apparaît également aux yeux des intervenants en EEE comme le reflet de la réalité de la vie professionnelle.

Comme les autres "éducations à", l'EEE propose également une autre hiérarchisation des rôles éducatifs, en responsabilisant les élèves par rapport à leurs choix et leur apprentissage. L'éducation à l'esprit d'entreprendre mise beaucoup sur le fait de faire réaliser par les jeunes leurs qualités et leur potentiel. Elle ajoute aussi d'autres rôles dans la relation éducative. En effet, certains projets (comme le programme des mini-entreprises) prévoient l'encadrement des jeunes par des coachs extérieurs, entrepreneurs non professionnels de l'éducation. Il s'agit d'accompagner les élèves plutôt que de leur enseigner l'entrepreneuriat. Cet accompagnement doit leur permettre d'aboutir à la finalisation du projet avec la présentation d'un produit, d'un service ou d'un événement. Cette production finale constitue en effet souvent le moteur des projets d'EEE.

c) L'éducation à la citoyenneté

Comme nous l'avons dit, l'éducation à la citoyenneté est plurinormative. Les dispositifs d'EC sont loin de tous remplir les mêmes finalités : l'EC a de nombreux visages. Il est donc difficile de synthétiser les différentes formes qu'elle peut prendre sur le terrain éducatif. L'éducation à la citoyenneté est largement mise en œuvre à l'extérieur de l'école, par exemple par les mouvements de jeunesse, les écoles de devoirs et les services d'aide en milieu ouvert. Néanmoins, rappelons que nous nous intéressons ici aux activités éducatives ayant lieu dans le temps ou le cadre scolaires, en partenariat avec des acteurs extérieurs. Afin de mettre en évidence les diverses formes éducatives que peuvent prendre ces activités d'EC, nous les déclinons à partir des différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté mises en évidence par Verhoeven et Jadot.

Les activités destinées à développer le sens du civisme des jeunes poursuivent l'objectif de les décentrer de leurs intérêts personnels pour agir pour le bien commun. Elles visent à développer leurs valeurs citoyennes pour renforcer la solidarité collective. Elles sont donc centrées sur l'émergence de normes et d'attitudes spécifiques, en lien avec les thématiques à l'honneur dans l'activité prévue. Par exemple, il peut s'agir de pratiques écocitoyennes ou de "bonnes habitudes" en termes de santé. Les activités éducatives privilégiées sont les animations de sensibilisation, les ateliers de prévention, les jeux de rôle, les projets d'aide aux plus vulnérables ou les campagnes de récoltes de fonds. La dimension "civique" de l'EC implique en effet également une approche "humanitaire" à travers laquelle les élèves se mettent au service des autres.

La seconde dimension de l'EC, destinée à construire l'appartenance à une communauté politique, est également déclinable de multiples manières. La communauté de la classe est développée à travers des ateliers de prévention du conflit, de renforcement de la cohésion sociale ou de communication non violente, les jeux de coopération, les animations contre les discriminations, les campagnes anti-harcèlement, mais aussi les projets de classe (voyages, pièces de théâtre, organisation d'un événement, etc.). Par ailleurs, la communauté de l'établissement est nourrie à travers des projets d'écoles, des dispositifs destinés à ouvrir la parole des jeunes, à la prendre en compte dans les orientations de l'école et à mobiliser les élèves autour d'initiatives collectives. Plus largement, l'appartenance à la communauté "sociétale" est également travaillée à travers une diversité de projets éducatifs visant à faire mieux comprendre aux jeunes le fonctionnement de leur environnement social, politique, institutionnel, etc. Il peut s'agir d'animations participatives en classe, de ciné-débats, de groupes de paroles, d'ateliers artistiques, de campagnes de sensibilisation, de débats mouvants, d'expositions, de jeux collectifs, etc. L'éducation au politique plus spécifiquement est mise en œuvre de façons variées : visites d'institutions politiques, rencontres-débats avec des politiciens, participation à un procès d'Assises, rédaction d'un positionnement politique, jeux de rôle, plaidoyers, concours d'éloquence, simulations parlementaires, etc. En outre, l'éducation à l'environnement peut aussi être envisagée comme un aspect de l'éducation à la citoyenneté. La diversité des activités s'étend encore avec les animations nature, les séances d'observation, les balades extérieures, les ateliers pratiques, visites guidées, découvertes de la faune et de la flore, etc. Une autre modalité très à la mode concerne les concours et autres défis écologiques, durant lesquels les élèves tentent de diminuer leur empreinte écologique dans un cadre compétitif. Enfin, la diversité culturelle grandissante des publics scolaires suscite la création de programmes d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. À travers une variété d'activités collectives, ces projets valorisent le pluralisme et le respect de l'autre.

La troisième dimension de l'EC concerne le développement d'un rapport rationnel et réflexif au monde et aux savoirs. Pour rappel, il s'agit d'aider les jeunes à acquérir des compétences réflexives et critiques pour prendre du recul face aux informations qui circulent aujourd'hui intensément. L'idée est également qu'ils parviennent à construire leur propre discours argumenté et raisonné malgré la complexité du monde dans lequel ils vivent. Les

outils de l'éducation aux médias, de la philosophie pour enfants et adolescents ainsi que ceux de l'éducation à la démarche scientifique, sont utiles pour renforcer cet aspect-là de l'EC. Ces approches se réalisent à travers toute une série d'activités : réalisation d'expériences et d'observations scientifiques, ateliers de lecture guidée de la presse, débats philosophiques et/ou d'actualité, ateliers de sensibilisation à un usage responsable des réseaux sociaux, participation à la création d'un webmagazine, réflexion en groupe pour analyser les stratégies publicitaires ou les stéréotypes véhiculés dans les jeux vidéo, enregistrement d'une émission de webradio, etc.

La quatrième dimension de l'EC renvoie à la reconnaissance des singularités et au développement de l'estime de soi. Cette démarche éducative prend la forme d'ateliers sur la connaissance de soi, d'ateliers artistiques et/ou d'expression personnelle, de débats sur le vivre-ensemble, d'événements célébrant la diversité des identités et cultures, d'animations contre le racisme et les discriminations, d'ateliers sur le genre et les orientations sexuelles, etc.

Enfin, comme nous l'avons mis en évidence au point précédent, les deux dernières dimensions de l'EC visent l'apprentissage des droits et devoirs du citoyen ainsi que la "capacitation" des jeunes en tant qu'acteurs sociaux et politiques. Cette finalité implique de nombreuses concrétisations différentes, à travers lesquelles les jeunes développent un rôle et des responsabilités pour la réalisation d'une activité, d'un événement ou d'un projet. Ils participent à des débats, des cycles de joutes verbales, des campagnes de sensibilisation, s'engagent dans une production artistique, culturelle, sportive ou autre, mènent des projets citoyens, ... Dans certains établissements, cette dimension de l'EC est mise en œuvre à travers l'implication des élèves dans des dispositifs de représentation, conseils d'élèves et autres conseils de citoyenneté. Le principe pédagogique derrière ces multiples projets est qu'en agissant, les élèves acquièrent par eux-mêmes une série de compétences, de connaissances et de savoir-être. Les acteurs éducatifs rencontrés affirment que les jeunes trouvent plus facilement du sens lorsqu'ils s'impliquent activement, ce qui facilite cet apprentissage.

L'ensemble des activités éducatives ayant une étiquette "citoyenne" ne présente pas la même forme éducative. Il est clair que beaucoup de types d'activités différentes existent sous cette même appellation d'"éducation à la citoyenneté". Néanmoins, nous pouvons faire émerger certains principes pédagogiques généralement partagés par les acteurs actifs dans ce secteur. La plupart d'entre eux valorisent l'ouverture au dialogue et au débat, dans le respect et l'écoute de chaque jeune. La bienveillance semble s'imposer dans beaucoup de projets d'EC, loin des principes de contrôle et de sanction au fondement de la forme scolaire de Guy Vincent. Le cœur de la relation pédagogique repose sur le modèle de la démocratie, à travers lequel chacun peut avoir une voix au chapitre tout en respectant un cadre de règles commun.

« Donc oui on éduque à la démocratie, c'est de dire "tout est possible, pour autant que vous n'oubliez pas que vous n'êtes pas à Walibi : l'école c'est pas un centre de loisirs. Voilà les contraintes légales, voilà les contraintes de l'école, voilà les choses que l'école est prête à faire bouger au niveau du règlement que vous avez signé, voilà les choses sur lesquelles

clairement elle ne bougera jamais." Donc quand on est clairs dès le départ, il y a quand même encore une grande marge. C'est un peu ça la démocratie, c'est de dire "tout ce qui n'est pas interdit est permis". L'apprentissage, et c'est comme ça qu'on utilise nos outils, c'est décrire ce qui ne va pas, de manière factuelle, sans mettre de l'émotion. Après, identifier ce que ce fait provoque comme émotion. Tant ce qui est dénoncé n'est pas résolu d'une manière ou d'une autre, voilà ce qui se produit. Et la solution proposée par le jeune proposerait de manière positive ce résultat-là. On leur apprend à prendre de la hauteur et à être réflexifs. » [EC-C-3, 27/11/2019]

Dans certains cas, la différence par rapport à la forme scolaire est inscrite dans les décrets qui régissent l'existence des organisations. C'est le cas par exemple des organisations de jeunesse, qui partagent toutes l'objectif de faire des jeunes des citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires ("CRACS"). Le décret fixant les conditions de leur agrément souligne que l'action éducative doit se faire dans des « espaces qui [sont] des lieux d'émancipation, d'expérimentation, d'expression, d'information et de réflexion, (...) favorisant l'éducation active par les pairs »⁹⁴. Les jeunes sont encouragés à agir et réfléchir collectivement autour de leur vision de la société, à partir de leurs réalités vécues. La conception éducative du décret passe par la participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique ainsi que la mise en œuvre et la promotion d'activités socioculturelles et d'éducation permanente.

Les formes éducatives que prend l'éducation à la citoyenneté diffèrent à plusieurs égards de celle de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. D'abord, la modalité compétitive est moins présente parmi les offres éducatives d'EC. Elle existe, mais est principalement réservée aux concours de joutes verbales ou aux compétitions entre établissements de réduction des émissions énergétiques. La plupart des projets d'EC sont basés sur la coopération, l'échange et la perspective d'émancipation des jeunes. Leur ancrage est beaucoup plus collectif que les programmes d'EEE, principalement axés sur le développement personnel. Par ailleurs, les acteurs partenaires de l'école sont également souvent actifs sur la scène militante (lutte pour l'environnement, pour les migrants, pour l'égalité de genre, contre les discriminations...) et il arrive que leur engagement politique transparaisse dans leurs discours éducatifs. La dernière différence concerne la production finale des projets éducatifs. Bien sûr, une part non négligeable des projets d'EC s'achèvent aussi par le déroulement d'un événement ou la création d'un produit artistique et/ou culturel. Cependant, l'action éducative accorde moins de valeur à ce principe de production (par rapport aux programmes d'EEE), soulignant davantage l'importance des processus activés lors de la préparation de ces résultats concrets.

I.2.3. La différenciation des acteurs externes par rapport à la forme organisationnelle de l'école

Les organisations engagées dans une démarche éducative sont de natures très diverses. Elles se différencient notamment par l'origine de leur création : certaines poursuivaient des

⁹⁴ Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (D.26-03-2009)

missions éducatives dès leur fondation, alors que d'autres se sont constituées autour d'autres objectifs : faire du lobby, soigner, vendre, réguler, faire circuler les informations, etc. Comme nous l'avons détaillé dans le chapitre 5, les organisations non scolaires que nous avons explorées sont en grande majorité des associations à but non lucratif, principalement issues des secteurs de l'éducation permanente et des organisations de jeunesse. En plus de se différencier de la forme scolaire (et des finalités de l'école qui y sont généralement associées), ces organisations se distinguent également par leur forme organisationnelle (coordination, rapport au temps et à l'espace, etc.). Comme nous l'avons montré dans le chapitre 2, l'organisation scolaire - comme elle continue à exister dans la majorité des établissements - est caractérisée par une rationalisation et une standardisation de l'espace, du temps ainsi que des modalités de coordination et d'enseignement. Elle constitue un système faiblement couplé, au sein duquel chaque cellule-classe évolue de façon autonome.

Dans cette partie de l'analyse, il s'agit de montrer comment les acteurs externes se différencient de la forme organisationnelle de l'école à plusieurs niveaux : le rapport au temps, le rapport à l'espace, les normes de coordination du travail et le rapport aux financements. Au découpage temporel strict de l'école, les acteurs externes opposent un rapport au temps plus flexible, davantage adaptable aux groupes de jeunes à animer. Mais cette flexibilité reste contrainte par le cadre étroit de l'organisation scolaire :

« Il y a toute une structure assez rigide, parfois qui est là. Et si on veut faire un projet qui sort un peu du cadre, il faut un temps d'organisation, de discussion. Voilà, c'est la réalité du cadre scolaire, ce n'est pas toujours évident de rentrer dans leur grille. » [EXP-4 22/11/2018]

Par ailleurs, le temps associatif reste également dicté par les obligations institutionnelles liées à leur agrément. Les associations financées par la FWB doivent régulièrement remettre des rapports d'activités, ainsi qu'un plan quadriennal présentant leur projet d'évolution pour les années à venir. Ces contraintes les obligent à évaluer souvent leurs activités, développer un regard réflexif sur leur organisation et imaginer de nouvelles orientations tout en respectant un cadre temporel spécifique⁹⁵.

Concernant le rapport à l'espace, même si l'école tend à s'ouvrir de plus en plus sur son environnement, son organisation continue à prendre corps dans un bâtiment fermé au monde extérieur où se déroule l'essentiel des activités éducatives. Les acteurs externes tendent quant à eux à privilégier une diversification des lieux d'apprentissage, soulignant l'importance pour les jeunes d'apprendre en situation. La diversité des lieux peut être exploitée à l'intérieur même des bâtiments scolaires, en changeant de local, en investissant

⁹⁵ Notons qu'en Fédération Wallonie Bruxelles, les établissements scolaires sont également de plus en plus amenés à demander des aides financières complémentaires. C'est le cas par exemple des écoles demandant des subventions dans le cadre du décret sur l'encadrement différencié (D.30-04-2009 - Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité). Ces démarches les rapprochent du fonctionnement organisationnel des associations, qui dépend souvent de plusieurs sources financières différentes.

la cour de récréation, un réfectoire, une salle de sports ou un éventuel espace vert. Parfois, il s'agit simplement de déplacer les bancs à l'intérieur des classes habituelles, dans l'espoir d'interrompre temporairement l'ordre scolaire habituel. En outre, les animations proposées par les partenaires proposent également bien souvent de sortir de l'espace scolaire, à la découverte de lieux extérieurs que les élèves ne fréquentent pas toujours par eux-mêmes. Ces lieux peuvent être des centres culturels (expositions, théâtres, bibliothèques, cinémas), des espaces naturels (parcs, forêts), des institutions publiques (parlements, bureaux de police), des entreprises, etc.

Par ailleurs, certains projets entrent en contradiction avec la clôture supposée des établissements scolaires en suscitant des rencontres inter-écoles, dans la perspective de mélanger les publics scolaires. Nécessitant généralement un travail de coordination conséquent, ces projets sont reconnus pour leurs effets intéressants en termes d'interculturalité et de mobilité sociale.

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, rendant difficile toute coopération entre enseignants (Tardif & Lessard, 1999). Bruno Derbaix (2018, pp.64-65) parle d'une « corporation d'indépendants » pour qualifier les équipes enseignantes. En effet, les enseignants constituent une communauté dans l'école, solidaires lorsqu'il s'agit de gérer des problèmes disciplinaires avec les élèves. Par contre, ils gèrent seuls les élèves et ne collaborent que très peu pour leur proposer une offre éducative cohérente. Certains établissements peinent d'ailleurs à faire circuler des informations au sein des équipes et des classes. Par ailleurs, si les écoles appartiennent à des réseaux d'enseignement différents, cette appartenance ne leur garantit pas pour autant une dynamique collective de rencontre et d'échange entre établissements. Plusieurs enseignants rencontrés soulignent que les efforts de coordination à l'échelle des réseaux en restent habituellement à un niveau administratif.

Les organisations externes, par contre, sont généralement bien davantage fondées sur un modèle coopératif, horizontal incitant au partage des ressources et à la réflexion collective. Même s'il peut exister une certaine concurrence entre elles, la coopération est souvent valorisée entre organisations du même secteur. Dans les secteurs subventionnés (comme l'éducation permanente et la jeunesse) existent des fédérations d'associations qui unissent les organisations autour d'un cadre normatif et d'un projet commun. Au-delà de ces organisations coupes, la culture associative est de façon générale favorable à la collaboration et au partage de ressources. Dans le secteur de l'EEE, les principales associations travaillent ensemble autour de projets scolaires depuis déjà plusieurs années. Les opérateurs éducatifs externes 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 le modèle de l'« organisation par projets », mobilisant les jeunes autour d'initiatives limitées dans le temps et d'objectifs éducatifs concrets.

La différenciation se marque également au point de vue de la composition interne des organisations et l'identité de leurs membres. Les écoles valorisent les carrières enseignantes via le principe de nomination, qui correspond à un engagement définitif au sein d'un même établissement. S'ils montent les échelons de la hiérarchie (et réalisent la formation nécessaire), les enseignants peuvent espérer un jour rejoindre l'équipe de direction de leur école. Dans le monde associatif, les carrières sont souvent plus flexibles. Les changements au sein des équipes permanentes sont parfois fréquents, permettant aux employés de travailler dans divers contextes professionnels. Par ailleurs, dans le secteur des organisations de jeunesse, une attention particulière est accordée à la composition des instances dirigeantes. Pour maintenir leur agrément, les organes de gestion (AG et CA) des OJ doivent être composés d'au moins deux tiers de jeunes de moins de 35 ans. Le bénévolat est également largement valorisé dans le milieu associatif, et des moyens sont accordés pour reconnaître l'importance du travail volontaire. Même si cette succincte comparaison des logiques professionnelles manque de nuance, des différences apparaissent distinctement entre les approches du travail et des carrières du monde associatif et du monde scolaire.

Enfin, les acteurs externes rencontrés ont beaucoup mentionné leur obligation de savoir jongler avec les contraintes institutionnelles et financières imposées par un subventionnement public. Si les difficultés de gestion existent bien évidemment aussi dans les établissements scolaires, elles restent généralement entre les mains des directions. Dans les associations, il arrive que les responsabilités administratives soient un peu plus diluées et que les animateurs soient aussi amenés à répondre à des appels à projets pour obtenir de nouveaux financements. Plusieurs personnes interviewées affirment que les premières années après la reconnaissance en tant qu'OJ ressemblent à une "course aux subsides" afin de maintenir l'organisation sur ses rails. Travailler en milieu associatif semble indissociable d'une compréhension et dans certains cas, d'une maîtrise, des outils de gestion et de financement d'une association sans but lucratif.

« - Oui, il faut être gestionnaire. Cela oblige à avoir une formation de comptable, savoir faire une lecture de bilan, faire des prévisions d'une année sur l'autre...

- Anticiper beaucoup, prévoir toujours une roue de secours, le trampoline pour rebondir...

- Ce sont des mini-sociétés, à ce niveau-là. » [EC-A-1, 06/06/2019]

Les enseignants, par contre, sont déchargés des activités de gestion pour concentrer leur travail sur leur action d'enseignement. Néanmoins, les tâches administratives liées à leur profession ont explosé au cours des dernières années, dans un contexte où les possibilités de reddition de comptes par les enseignants ont pris de l'importance (préparations de leçon standardisées, formulaires de participation multiples, etc.).

« Le rapport des enseignants à l'argent est très particulier. L'enseignant caricatural, celui qui a fait son école normale, puis qui est entré, a été engagé, puis nommé dans les deux ans. Il n'a jamais dû chercher des sous pour payer son salaire, ni même pour faire fonctionner son école. Il ne sait pas ce que c'est. (...) Donc quand il est confronté à une association, qui elle, où l'activité et la recherche de subsides vont permettre de financer

du salaire et du fonctionnement. C'est deux mondes qui ont du mal à communiquer. »
[EXP-10, 19/03/2019]

Soulignons par ailleurs, comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre 5, que la complexité administrative et financière d'une gestion associative pousse certaines de ces organisations à s'émanciper - partiellement ou totalement - des financements étatiques. On observe en effet une tendance des organisations présentant des missions éducatives à se tourner vers des fondations privées, des sponsors, du mécénat, ou encore du crowdfunding afin de financer leurs activités professionnelles. Cette tendance à la privatisation reste par contre encore très rare dans le paysage de l'enseignement belge.

I.3. La différenciation interne à l'école

Les points précédents nous ont permis de détailler les différents discours critiques que les intervenants externes font de l'école, et en quoi ils cherchent à se différencier de ses dimensions éducatives et organisationnelle. Si leurs propos tendent à généraliser des processus et fonctionnements scolaires qu'ils considèrent inadaptés aux besoins des jeunes d'aujourd'hui, ces acteurs reconnaissent néanmoins que tous les établissements et tous les enseignants ne reproduisent pas nécessairement les finalités et dimensions pédagogiques de la forme scolaire (telle que nous l'avons définie au chapitre 2). Ils observent par exemple les efforts que font leurs partenaires enseignants pour proposer des activités alternatives à leurs élèves. Ces enseignants, que nous avons également rencontrés, ont souvent souhaité montrer en quoi ils se distinguent des fonctionnements traditionnels de l'école. Ils se positionnent de façon plus ou moins critique par rapport à ce que propose le système scolaire aux équipes enseignantes et aux élèves.

Comme nous l'avons fait pour les acteurs externes⁹⁶, il s'agit ici d'explorer les représentations que les enseignants interviewés développent par rapport à l'école, sa forme éducative et sa structuration en système institutionnel (1). Il convient de rappeler que les acteurs scolaires rencontrés ne sont pas représentatifs de la diversité des enseignants et directions travaillant aujourd'hui dans l'enseignement secondaire. Assez réduit en nombre, l'échantillon ne contient que des acteurs ayant contribué (activement ou non) à la réalisation de partenariats avec des organisations non scolaires principalement actives dans les secteurs de l'EEE et de l'EC. Certains ont par ailleurs eu, à un moment donné de leur carrière, une expérience en tant qu'intervenant externe. Ainsi pouvons-nous supposer que leurs représentations sont davantage positives par rapport aux collaborations avec des partenaires externes, et peut-être également davantage critiques du système scolaire, que la moyenne des enseignants.

Cette présentation des discours enseignants nous permet non seulement de situer nos analyses dans un positionnement critique particulier, mais également de montrer la diversité interne des établissements scolaires. En effet, leur volonté de se positionner en décalage par

⁹⁶ Cf. Chapitre 6 I.1. Représentations des acteurs externes par rapport à l'école, p.156-160

rapport aux réalités éducatives couramment rencontrées sur le terrain scolaire nous rappelle que les pratiques éducatives sont situées localement : dans chaque espace classe vit potentiellement une forme éducative différente. Dans un second temps, nous compléterons les représentations des enseignants par rapport à l'école avec quelques considérations supplémentaires sur la différenciation interne aux établissements scolaires (2).

I.3.1. Représentations des acteurs scolaires par rapport à l'école

Par rapport à la forme scolaire

Les critiques exprimées par les enseignants interviewés visent de façon générale le fonctionnement quotidien des écoles et son incapacité à répondre aux besoins du présent. Plusieurs d'entre eux utilisent le terme de "décalage" pour qualifier l'école par rapport aux évolutions sociétales. D'après eux, l'école ne serait plus en phase avec les nouvelles réalités auxquelles sont confrontés les jeunes. Ce décalage est dénoncé à deux niveaux : celui des objets enseignés et celui des formes éducatives choisies. Reflétant les discussions ayant lieu sur la scène publique, la question des matières à enseigner fait débat parmi les acteurs interviewés. La direction de l'établissement 9 évoque l'inadéquation des référentiels d'enseignement aux changements de nos sociétés :

« Voilà là y a quelque chose qui nous nous interpelle c'est cette accélération du changement, les générations bougent très vite et l'école est terriblement lente et je trouve qu'il y a un vrai problème de réécriture (...) de ce qu'on appelle les référentiels, de l'ensemble de ce qu'on veut que les élèves de l'école connaissent en sortant de leurs humanités. Je me dis qu'il y a énormément de choses aujourd'hui qui mériteraient un nettoyage par rapport à l'évolution et qui n'empêcheraient pas de donner beaucoup de sens et beaucoup de valeurs. Il y a un décalage qui peut devenir parfois vraiment inquiétant. » [Établissement 9, direction, 16/06/2020]

Mais ajouter de nouveaux objets éducatifs aux curricula scolaires sous forme de cours spécifiques n'apparaît pas nécessairement comme la solution à privilégier. L'exemple de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté est illustratif d'un tel débat : alors qu'il a été intégré en 2017 sous forme de cours dans l'enseignement officiel, le réseau libre confessionnel a préféré répartir dans les différents cours existants (et dans des projets ponctuels) les savoirs et compétences à atteindre. Cet exemple sera davantage analysé dans le chapitre 8 de cette thèse.

Par contre, les enseignants interviewés s'entendent globalement sur la nécessité de faire évoluer les formes d'éducation à adopter pour enseigner dans un monde en profonde et rapide mutation. Ils évoquent l'évolution des attentes des jeunes, qui paraissent à leurs yeux de plus en plus difficiles à captiver pendant un temps suffisamment long pour l'apprentissage. Ils parlent de la génération "zapping" à laquelle les enseignants doivent pouvoir s'adapter s'ils veulent continuer à remplir leurs missions. Les acteurs scolaires rencontrés mentionnent également l'importance majeure qu'ont prise les nouveaux médias dans la vie des élèves. Face à l'essor important des usages internet, les enseignants ne sont plus les seuls porteurs

de savoirs. Ils considèrent qu'ils doivent donc faire preuve d'encore plus de dynamisme et développer des supports adaptés pour maintenir l'attention des élèves. Certains enseignants témoignent des difficultés qu'ils rencontrent à enseigner avec les méthodes transmissives classiques dans les publics issus de populations dotées de moins de capitaux. Les pratiques pédagogiques associées à la "forme scolaire" ne leur paraissent plus adaptées à l'enseignement d'aujourd'hui, et encore moins parmi les élèves en situation de précarité.

« Pour moi c'est plus compliqué maintenant, on est encore en décalage par rapport à ce que la société demande, vraiment ! C'est n'importe quoi. On est une guerre en retard. Et dans les écoles, je dis mais c'est pas possible de continuer comme ça, comment on pourrait encore donner cours comme on fait aujourd'hui en plus en sachant que les élèves qu'on a sont en décrochage scolaire, comment ce genre d'école peut encore exister ? Comment on peut encore donner cours, de 50 minutes, de la même manière, à faire des interrogations, des tâches finales sur les faits divers, en français je parle, mais qui n'ont aucun sens pour les élèves, et ce sont les programmes qui sont comme ça. Donc je trouve qu'il y a quand même une grosse perte de sens quoi. » (Établissement 5, enseignant 1, 06/02/2020)

Les enseignants les plus critiques déplorent que l'enseignement reste trop théorique, non suffisamment axé sur l'expérimentation. D'après eux, l'école tend à endormir la curiosité et la créativité des élèves, là où elle devrait être capable de valoriser la soif d'apprentissage.

Même s'ils tendent de façon globale à remettre en question l'institution scolaire, les enseignants rencontrés ne partagent pas tous les mêmes représentations des finalités de l'école. Ces divergences apparaissent derrière les cibles de leurs critiques : alors que certains s'attardent sur la difficulté que les enseignants rencontrent à éveiller l'esprit critique des élèves, d'autres affirment que l'école ne permet pas suffisamment aux élèves d'être capables de créer, d'innover, d'oser et de développer des capacités d'adaptation face à ce que leur avenir leur réservera. Les premiers sont davantage engagés dans des activités partenariales d'EC alors que les seconds plutôt dans celles d'EEE, même si les discours sont plus nuancés que cette analyse par catégorie le laisse entendre.

De manière générale, les enseignants constatent que les élèves s'ennuient souvent durant les cours. Une enseignante affirme que l'école est caractérisée par un "*quotidien répétitif, qui sclérose complètement les élèves*" (Établissement 2, enseignant 1, 14/01/2020). Plusieurs personnes interviewées déplorent également la fragmentation du rythme scolaire, qui ne permet que "des miettes d'enseignement". La division des journées scolaires en séquences de cinquante minutes est à leurs yeux un frein pour la cohérence et l'engagement des processus d'apprentissage. Enfin, plusieurs enseignants s'interrogent également sur la façon dont l'école fait respecter les règles disciplinaires. Ils mentionnent que malgré les comportements très difficiles des élèves dans certains milieux, les pratiques de contrôle par lesquels les enseignants imposent leur pouvoir sur les élèves ne sont généralement pas favorables à l'apprentissage.

Par rapport au travail enseignant

Les personnes interviewées offrent également leur point de vue sur leur métier et les perspectives d'amélioration du travail d'enseignant. Leurs discours mettent en évidence l'insuffisance de la formation initiale, qui ne prend pas suffisamment en considération les nouvelles réalités des jeunes et du terrain scolaire. Le manque de questionnement sur les méthodes pédagogiques et de prise en compte de compétences éducatives se fait particulièrement sentir dans les écoles accueillant les publics les moins favorisés socioéconomiquement.

« La formation initiale elle oublie tout cet aspect des choses, tout le volet éducatif, sociétal est complètement ignoré. Finalement on a de jeunes gens qui sortent des écoles normales qui sont capables de faire une leçon et qui n'aiment que ça. C'est ça le problème, ils n'envisagent pas leur métier autrement que par cet aspect-là, ce curseur-là. Alors qu'en fait dans des écoles comme celles-ci, il faut vraiment le prendre par un autre curseur. Et l'enseignement, ou le cours à donner, finalement c'est presque le prétexte. C'est l'éducation qui est la mission principale. C'est pas pour ça qu'ils n'apprendraient rien, mais il faut vraiment rentrer par un autre biais dans l'instruction que le jeune doit recevoir. Là il y a un vrai gros boulot de refonte du programme d'un enseignant. Un enseignant, c'est d'abord un éducateur. Ici, c'est évident. » (Établissement 1, direction, 14/05/2020)

Les enseignants regrettent de ne pas avoir appris à éduquer les jeunes au vivre ensemble, à leur permettre de s'exprimer et de s'épanouir en collectif. Par exemple, la notion très valorisée de travail collaboratif n'est à leurs yeux pas encore suffisamment travaillée lors de la formation initiale des enseignants.

Deux enseignants ayant participé à des projets d'EEE mentionnent également le manque de connaissance des milieux professionnels par les enseignants. Ils évoquent la linéarité des carrières enseignantes, regrettant le manque de passerelles *“entre le monde de l'enseignement et le monde extérieur”* (Établissement 6, enseignant 1, 27/02/2020). Le cloisonnement du monde scolaire empêcherait aux enseignants de prendre du recul sur leur travail, finalement très peu évalué.

« Ça fait 20 ans, parfois je me pose la question, j'me dis finalement moi je n'ai jamais travaillé en entreprise, j'ai jamais travaillé dans les mondes dans lesquels les élèves sont destinés à travailler en fait. Je dis "les mondes" exprès parce qu'il y a plein d'univers professionnels. En fait, oui, parfois aussi nous-mêmes enseignants on en vient à se poser des questions sur l'actualité de nos compétences. Effectivement, au niveau du français c'est ma matière. Mais avec tout ce qu'on véhicule... Il y a aussi plein de façons de faire, ça ferait du bien d'aller jeter un petit coup d'œil, quoi. Mais sans pour autant renoncer à ce qui est important pour nous, parce que moi j'aime bien, j'adore être prof. » (Établissement 6, enseignant 1, 27/02/2020)

Ces préoccupations touchant aux compétences des enseignants s'articulent aux critiques du manque de reconnaissance et de valorisation de leur métier. Les acteurs scolaires rencontrés évoquent les préjugés qui continuent à marquer la profession enseignante, dévalorisant leur travail pourtant pénible à plusieurs niveaux. Ce manque de reconnaissance

explique à leurs yeux la pénurie de travailleurs sur le marché scolaire et l'intensification de la rotation du personnel dans les écoles.

Un dernier ensemble de critiques concerne plutôt les collègues des enseignants rencontrés, qui ne seraient pas toujours suffisamment à l'écoute des besoins des élèves. Les interviewés évoquent des équipes éducatives qui privilégient la relation asymétrique avec les élèves et les sanctions systématiques en cas de non-respect des règles, éloignant leur établissement d'un possible fonctionnement démocratique.

« Je voulais un enseignement qui soit en phase avec notre époque. On nous parle de beaucoup de démocratie, de participation citoyenne, alors que l'école elle a un retard à ce niveau-là. Il y a certaines écoles qui fonctionnent comme au siècle passé, et je n'exagère pas en disant siècle passé, c'est-à-dire que le professeur c'est le maître, et quand il a dit quelque chose, personne ne peut substituer à son autorité. Alors qu'on est dans une société où on nous dit qu'on a une démocratie, où il y a des devoirs mais aussi des droits (...) Mais je ne dis pas, j'ai participé à ça aussi hein ! Mais j'ai pris conscience que non, il y avait d'autres mondes autour de nous, qu'il y avait une réalité, qu'il fallait vraiment préparer les élèves à devenir des citoyens, par la délégation, par la prise de conscience de la société dans laquelle on vivait. Qu'il fallait participer activement à cette société, la construire, et que voilà les règles il fallait aussi les négocier, que tout n'était pas figé dans le temps et dans l'espace. » (Ancien enseignant, 23/01/2020)

Un enseignant mentionne même de la “maltraitance” par rapport aux jeunes, regrettant qu'ils soient très souvent laissés à eux-mêmes sans anticipation de leurs besoins d'encadrement. Ce même enseignant affirme que dénoncer collectivement les dysfonctionnements de l'institution scolaire est difficile, non seulement parce que les structures de coordination sont insuffisantes mais aussi parce que les enseignants de son école bénéficient de plusieurs avantages (horaires, locaux, etc.) qui les limitent dans leurs possibilités de critiquer l'établissement. La question du “confort” dont bénéficient certains enseignants revient en effet à plusieurs reprises dans les discours portant sur l'inertie du système scolaire.

Par rapport au système scolaire

Comme les acteurs externes, les enseignants dénoncent un système scolaire qui reste reproducteur d'inégalités sociales, fondé sur un système de classement et de relégation sociale des moins performants vers l'enseignement qualifiant. La dévalorisation des filières du qualifiant est en effet une préoccupation importante des enseignants rencontrés travaillant avec les publics concernés.

Les enseignants les plus critiques parlent d'un système scolaire qui dysfonctionne, violent avec les élèves comme les enseignants :

« Je me dis que de toute façon ça va craquer à un moment ou à un autre. Le truc va dysfonctionner de plus en plus fort. Et forcément il y aura un moment où ça va passer, je ne sais pas dans quel sens et dans quelle manière mais à ce moment-là ce sera intéressant de peut-être faire des propositions constructives. En France il y a des préfets qui se suicident, ici il y a eu la grève à l'Athénée André Thomas. Ici, malgré qu'on soit une bonne

école, il y a quand même des choses qui craquent, l'année passée on a eu un prof de langues et un prof de géographie qui sont venus en cours d'année pour faire des remplacements parce qu'il y avait pénurie, mais qui sont partis en cours d'année. Et des jeunes ! Qui sont venus, qui se sont dit "ah c'est cool je veux être enseignant" et puis après un moment qui se sont dit "non je vais arrêter". C'est quand même dingue la violence que ça peut être d'être prof et de donner cours! » (Établissement 2, enseignant 2, 03/02/2020).

Ils dénoncent également les difficultés de l'institution scolaire à se remettre en question, à être réellement autocritique par rapport à son fonctionnement, malgré les grands projets de réforme en cours. L'école leur paraît encore peu ouverte sur le monde et ses évolutions. De façon générale, le système scolaire est considéré comme une grosse machine qui ne laisse que peu de marges de manœuvre aux initiatives individuelles. La structure rigide, peu mobile, du système scolaire n'apparaît pas favorable à la réalisation d'alternatives aux leçons habituelles. Les acteurs interviewés rappellent qu'il est difficile d'importer un changement au sein de l'établissement sans impacter toute sa structure organisationnelle. Ces freins structurels transparaissent également dans l'organisation des subventions publiques, qui ne peuvent offrir que des financements restreints pour les projets, découpés en tranches de cinquante minutes.

I.3.2. Une pluralité de postures éducatives

Les diverses critiques que les enseignants adressent à leurs collègues et au système scolaire auquel ils appartiennent s'accompagnent souvent d'une volonté d'offrir des formes d'enseignement alternatives à leurs élèves. Plusieurs enseignants rencontrés mentionnent que leurs méthodes pédagogiques sont très différentes de celles qui étaient utilisées lors de leur propre parcours scolaire.

« Nous on n'est plus dans un cours vraiment ex-cathedra où les profs dissertent et les élèves prennent des notes et se taisent. (...) Quand j'étais en secondaire les élèves étaient fort passifs, on était assis, on prenait notes, on répondait aux questions des profs mais ça s'en tenait à ces échanges-là. C'était surtout le prof qui parlait. Je sens que les élèves ont besoin aujourd'hui pour suivre et pour s'accrocher à la matière, pour y voir aussi un intérêt, ils ont besoin davantage qu'on mette en lien avec ce qu'ils vivent, la société, ce qu'il y a à l'extérieur de l'école et le contenu des cours. Donc moi j'aime bien choisir des textes, par exemple dans le cadre du cours de français, qui leur permettent d'avoir un éclairage sur la société dans laquelle ils sont pour donner du sens à la littérature et à son analyse. Mais j'aime bien aussi partir de leurs questionnements, de leurs lectures et de ce qu'eux ont à dire pour construire le cours davantage que moi leur apporter des contenus. » [Établissement 4, enseignant, 05/06/2020]

Le métier d'enseignant est mis en œuvre à travers une pluralité de postures éducatives auprès des jeunes. Des approches éducatives opposées peuvent cohabiter dans un même établissement étant donné la structure cellulaire de l'organisation scolaire. L'enseignement tel qu'il est organisé et mis en œuvre en Belgique laisse aujourd'hui aux acteurs locaux la possibilité de s'éloigner de la forme scolaire telle que Guy Vincent la conceptualise, sans nécessairement avoir besoin de partenaires extérieurs pour cela. En effet, différents cadres

légaux ont fait évoluer les obligations pédagogiques des enseignants au cours des dernières décennies. Eric Mangez montre que durant les années 1990, plusieurs décrets relatifs à l'organisation de l'enseignement ont remis en question les modalités de l'action éducative qui prévalaient jusqu'alors (Mangez, 2001). Les recommandations en faveur d'une "nouvelle" pédagogie se sont multipliées, vers une meilleure mobilisation et prise en charge de l'épanouissement des élèves. Ces textes mentionnent l'importance de donner du sens à l'apprentissage, de lier les contenus au vécu des élèves et de développer des relations moins hiérarchisées entre l'enseignant et les élèves, davantage dans une perspective de "coaching" ou d'accompagnement. Les dispositifs de pédagogie différenciée apparaissent à cette époque, tandis que se diffuse et prend de l'importance le discours sur les compétences (Mangez, 2001; Mangez, 2010). Ainsi, les textes officiels qui organisent l'enseignement préconisent déjà depuis une trentaine d'années de sortir des normes de la forme scolaire (différenciation stricte des rôles, apprentissage transmissif, découplage par rapport aux autres pratiques sociales, etc.).

La direction de l'établissement 2 affirme que les changements s'accélèrent depuis une dizaine d'années. Selon elle, la multiplication des critiques portant sur les performances de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles fait évoluer les représentations des enseignants vers une plus grande prise en compte des pédagogies actives. On constate en effet un changement progressif dans les pratiques enseignantes, plus ou moins éloignées des normes rigides de la forme scolaire. Néanmoins, ces évolutions sont fortement variables en fonction des contextes scolaires et des représentations des enseignants.

L'ampleur de la différenciation offerte par les animations et projets importés par les acteurs externes dépend donc de la forme que prend l'enseignement dans le quotidien des classes. Certains enseignants développent des méthodes pédagogiques si peu formelles et transmissives qu'elles peuvent se rapprocher de l'approche de leurs partenaires. Au contraire, les activités organisées par les intervenants externes ne sont parfois pas si différentes que ça de celles mises en place habituellement durant les leçons scolaires. Cela dépend beaucoup de la nature des activités, de l'identité des intervenants et des finalités poursuivies. Par exemple, certains animateurs des musées sont décrits comme étant trop peu "interactifs" dans leurs explications pour maintenir l'attention des élèves. Nous ont été également rapportées d'autres situations au sein desquelles les intervenants maintiennent des pratiques transmissives ou cherchent à asseoir leur autorité en accentuant la différenciation des rôles.

Ajoutons pour terminer que les nombreux efforts que les partenaires de l'école doivent réaliser pour pouvoir trouver leur place dans les établissements les poussent à devoir parfois adapter tellement leurs modules d'animation qu'ils peuvent y "perdre en différenciation"⁹⁷. En cherchant à répondre aux demandes des écoles, ils doivent dans certains cas découpler leurs pratiques de leurs discours et leurs idéaux. Ces effets de "scolarisation" affaiblissent les velléités de différenciation généralement au cœur de leur engagement éducatif.

⁹⁷ Les exigences d'adaptation seront davantage déployées dans le chapitre 7 de cette thèse.

I.4. Les interprétations de la différenciation

Comme nous venons de le voir, les acteurs extérieurs à l'école ne sont pas les seuls à diffuser des discours critiques face aux limites de la forme scolaire. De nombreux enseignants partagent cette volonté de se différencier de la forme éducative dominante à l'école et de poursuivre des finalités non uniquement cognitives. Ils permettent ainsi à l'action éducative de leurs partenaires d'obtenir davantage d'écho au sein des établissements. Les discours des acteurs scolaires et non scolaires rencontrés mettent en évidence leurs efforts de différenciation par rapport à un fonctionnement scolaire considéré comme non adapté au présent, voire préjudiciable pour certaines catégories d'élèves. Cette dynamique de différenciation peut être analysée à travers plusieurs approches parmi lesquelles nous avons choisi le néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes.

I.4.1. Une rencontre entre champs institutionnels distincts

Le néoinstitutionnalisme sociologique accorde une attention importante aux dynamiques de champ et d'environnement institutionnel. Les auteurs « historiques » de ce courant (Meyer & Scott, 1983 ; Meyer & Rowan, 1977 ; DiMaggio & Powell, 1983) mettent en évidence qu'un champ institutionnel correspond à une réalité sociale intersubjective au sein de laquelle a lieu la reproduction institutionnelle. Hautement structurés, les champs regroupent différentes catégories d'acteurs appartenant à un « secteur reconnu de l'activité institutionnelle » (Powell & DiMaggio, 1997). Nous pensons que ce concept de champ est applicable aux organisations qui nous intéressent dans l'analyse de nos résultats de recherche. Comme nous l'avons déjà mentionné, les acteurs qui entrent en partenariat avec les établissements scolaires sont très divers ; tous ne sont pas issus d'un même champ institutionnel. Néanmoins, la majorité des acteurs que nous avons rencontrés dans notre exploration des secteurs de l'éducation à l'esprit d'entreprendre et de l'éducation à la citoyenneté sont issus de deux champs. Dans le premier cas, il s'agit d'asbl administrées par des entrepreneurs et proches de fondations philanthropiques. Dans le second cas, les acteurs sont membres d'organisations de jeunesse et/ou d'associations d'éducation permanente. Ces groupements d'organisations partagent un ensemble de normes, de croyances et de règles institutionnalisées qui contribuent à homogénéiser les champs. Lorsque deux champs sont amenés à travailler ensemble, ces univers institutionnels se rencontrent, ce qui peut s'accompagner de tensions et d'incompréhensions mutuelles.

Le partenariat scolaire peut être considéré comme un événement de rencontre entre deux organisations issues de deux champs institutionnels bien distincts. Le champ scolaire et le champ associatif (que ce soit celui des acteurs d'EC ou d'EEE) constituent en effet deux environnements 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, ni les mêmes pratiques d'éducation, ni les mêmes 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 entre prescriptions institutionnelles et entre normes

dominantes. Confrontés directement à un ensemble de fonctionnements institutionnels et de normes qu'ils ne partagent pas, les acteurs extérieurs à l'école tendent donc à valoriser leurs apports éducatifs en différenciation par rapport à ceux de l'école. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, la rencontre institutionnelle au cœur du partenariat entre les écoles et les acteurs éducatifs externes se heurte d'ailleurs souvent à des obstacles et oblige les partenaires à faire des compromis pour s'adapter aux exigences de l'autre acteur éducatif.

Comme nous l'avons montré dans le point précédent, une diversité interne existe néanmoins au sein du champ scolaire, ce qui peut réduire l'ampleur de la différenciation entre partenaires. En effet, une part importante des enseignants qui établissent des collaborations avec des acteurs extérieurs tendent déjà par eux-mêmes à se distinguer des dimensions pédagogiques de la forme scolaire, encore très présente dans les écoles. Le néoinstitutionnalisme pourrait interpréter ce phénomène en rappelant que les champs institutionnels sont traversés d'une multiplicité de logiques en tension. Les organisations et champs scolaires sont en effet loin d'être homogènes : des processus éducatifs très variés peuvent s'y dérouler, ce qui nuance donc la vision du partenariat comme « choc » entre prescriptions et normes. L'attention néoinstitutionnaliste à la complexité sociale nous invite à tempérer l'analyse dichotomique qui pourrait être faite du partenariat entre organisations scolaires et non scolaires.

I.4.2. Les discours critiques au cœur de la différenciation

Analyser les processus de différenciation constitue une des raisons d'être de la théorie des systèmes. Cette théorie s'intéresse à la diversité et à la complexité interne à chaque système (Stichweh, 2015). Un de ses principes fondateurs est celui de la distinction, de la différence : chaque système se différencie de son environnement et des autres systèmes (Luhmann, 1995). Proposer une interprétation de nos résultats à partir des outils luhmaniens nous semble donc incontournable. Les résultats de notre recherche sur le partenariat scolaire sont particulièrement marqués par les discours critiques portés à la forme éducative et organisationnelle de l'école. En effet, les partenaires de l'école tendent à multiplier les observations critiques du fonctionnement et de la structure de l'institution scolaire, mobilisant une série de distinctions pour décrire leur offre éducative en différenciation de celle de leurs partenaires scolaires. Ces distinctions sont de divers ordres, concernant les modalités d'apprentissage (transmission >< apprentissage dans l'action ; accumulation et mémorisation >< observation et expérimentation ; rigueur >< plaisir ; uniformisation >< adaptation ; parcours individuel >< apprentissage entre pairs), les représentations de l'élève (passifs >< actifs ; captif >< volontaire ; soumission >< co-construction), l'évaluation de l'apprentissage (quantitative >< qualitative ; résultat >< processus ; sanction >< indication), les finalités éducatives (standardisation >< pluralité ; normalisation >< responsabilisation ; transmission des savoirs anciens >< adaptation aux évolutions sociétales), les objets éducatifs visés (savoirs disciplinaires >< compétences, valeurs, savoir-faire), le cadre du vivre ensemble (règles abstraites et suprapersonnelles >< règles souples et souvent co-construites ; punition

>< réparation), les modalités organisationnelles (cloisonnement >< mobilité ; planification >< projet ; structure cellulaire >< coordination), etc.

Face à ces discours critiques, la sociologie peut proposer deux types d'analyses différentes. Les descriptions présentées dans ce chapitre visent à relayer les discours des acteurs et saisir leur compréhension de la problématique. Mais le travail sociologique peut aussi viser à comprendre la fonction des discours critiques. La théorie des systèmes propose une interprétation de "ce qu'ils rendent possible" pour le système éducatif. Dans son texte *"The Self-Description of Society: Crisis Fashion and Sociological Theory"*, Luhmann (1984) analyse la fonction des « descriptions négatives », c'est-à-dire de descriptions qui distinguent des limites, des problèmes, des insuffisances, etc. Il souligne que de telles descriptions peuvent être à la fois plus générales que les descriptions plus positives mais aussi et surtout plus proches de l'action :

The negative has, by virtue of its own indeterminateness, important strategic advantages. It can be more general than the positive and at the same time closer to action. Formulas like emancipation, crisis, loss of meaning, catastrophe, Unregierbarkeit seem to make use of this potential to combine generalities and action (Luhmann, 1984, pp.59-60).

L'argument de Luhmann dépasse ensuite ce constat. Pour lui, les discours critiques ont un lien avec les dynamiques de différenciation des systèmes. C'est en questionnant leurs propres limites que les systèmes se différencient et deviennent plus complexes. D'abord, les systèmes s'auto-observent et s'auto-décrivent, en faisant « ré-entrer la différence » entre eux-mêmes et leur environnement au sein des systèmes. Les systèmes sociaux sont réflexifs : ils s'auto-indiquent comme étant distincts de leur environnement (Luhmann, 1996). Ensuite, les systèmes peuvent remettre en question ces distinctions pour s'adapter à la complexité de leur environnement. Eric Mangez et Pieter Vanden Broeck analysent ce processus au sein du système éducatif. Ils montrent que ce dernier tend à vouloir dépasser ses propres limites en important en son sein ce qui lui est habituellement extérieur :

The education system comes to observe the difference between itself and its environment as a problem, even an obstacle to its very function, and hence attempts to become what it is not. (...) certain systems internalize their differences from that external world as productive self-contradictions in order to circumvent the limits of their finite form (Mangez & Vanden Broeck, 2020, pp.684-685).

Les respécifications premières de l'intention éducative, s'incarnant dans la forme scolaire, apparaissent de plus en plus comme une contrainte sur ce que l'éducation pourrait accomplir, si elle n'était pas entravée précisément par cette forme (Vanden Broeck, 2019, p.13). Pour échapper à ses propres limites, le système éducatif tend à faire ré-entrer les différences avec son environnement en lui-même, faisant donc pénétrer de nouveaux objets et formes éducatives dans l'éducation formalisée.

Ce que nous mettons en évidence dans notre thèse, c'est que les organisations éducatives extérieures à l'école participent à faire circuler les discours critiques et à importer

ces nouvelles formes et de nouveaux objets en son sein. Même si ce sont des acteurs non scolaires, ils sont internes au système éducatif au sens luhmanien : les communications qui circulent à travers eux sont de nature éducative, et leurs discours critiques constituent des formes d'auto-descriptions négatives du système éducatif. Les partenaires de l'école observent le système éducatif à partir de sa périphérie et formulent des critiques quant à ses limites, stimulant la complexification interne du système. Ils apparaissent similaires à la conception que Luhmann a des mouvements sociaux. Pour lui, les mouvements sociaux émergent pour lutter contre l'auto-référentialité illimitée des systèmes et les risques qui y sont inhérents. Ils augmentent la réflexivité de la société en observant les risques potentiellement causés par le manque d'auto-observation des systèmes. Leur fonction est donc d'opérer comme « système immunitaire » de la société moderne, en provoquant des réactions internes aux systèmes face à leurs propres limites (Luhmann, 1995). Comme les mouvements sociaux, les partenaires critiques de l'école font bien partie du système qu'ils décrivent négativement, même ce sont des organisations non scolaires.

Les partenaires de l'école tendent à faire circuler l'idée d'une école trop séparée de la société, non adaptée aux nécessités d'un monde incertain et changeant. D'un regard systémique, ces discours constituent une manière pour le système éducatif de constater sa différence par rapport à son environnement comme un obstacle à la réalisation de sa fonction. Mangez et Vanden Broeck mettent en évidence un paradoxe : l'école doit préparer les élèves à ce qu'elle n'est précisément pas (la vie « réelle », non concentrée sur les processus éducatifs) (Mangez & Vanden Broeck, 2020, p.684). Les auteurs mettent en évidence qu'avec l'accroissement des incertitudes par rapport au futur, le besoin de préparer les jeunes à des situations de la vie réelle imprévisibles devient plus pressant. C'est ainsi qu'ils interprètent la montée du partenariat et la tendance à l'importation d'activités privilégiant la mise en action (*learning-by-doing*) des jeunes dans un contexte imitant la vie réelle. Cette analyse correspond à nos résultats de recherche : les discours des acteurs dits « externes » à l'école soulignent l'importance de « faire oublier » le cadre scolaire aux élèves en proposant des projets éducatifs proches de leurs préoccupations, utilisant des méthodes participatives et ayant pour objectif de construire des compétences utiles pour leur « vraie vie ». Et comme nous l'avons montré par ailleurs, ces discours trouvent écho au sein même des établissements scolaires, chez les enseignants qui souhaitent développer une posture moins transmissive auprès de leurs élèves. Les enseignants qui participent aux partenariats analysés dans cette thèse défendent majoritairement une approche critique de l'enseignement : ils contribuent donc à complexifier le système éducatif, déplaçant les limites du scolaire et non scolaire.

II. La relation de double dépendance entre acteurs éducatifs : fonction et légitimation du partenariat dans le système scolaire

L'environnement des écoles est aujourd'hui composé d'une grande diversité d'organisations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes. Le partenariat entre ces acteurs et les écoles croît depuis plusieurs dizaines d'années. La première section de ce chapitre nous invite à penser que la circulation de discours critiques de la forme et du système scolaires n'est pas étrangère à ce phénomène. Cependant, nous voulons davantage comprendre les principes qui justifient la création de ces collaborations, qu'elles soient ponctuelles ou permanentes. Cette deuxième section vise donc à analyser les facteurs constitutifs de la relation qui unit les acteurs scolaires et non scolaires.

Comme démontré précédemment, les formes et finalités scolaires constituent pour les acteurs externes un point de référence négatif par rapport auquel ils se différencient et à partir duquel ils justifient leur action auprès des jeunes. Néanmoins, cette distance entre les offres pédagogiques externes et les normes scolaires est l'un des fondements de l'intérêt que peuvent avoir les écoles à recourir aux partenariats. Il ressort en effet de nos données que les opérateurs externes peuvent constituer les partenaires idéaux des établissements scolaires cherchant à s'adapter aux évolutions sociétales. Les écoles quant à elles semblent constituer un terrain d'action privilégié pour des intervenants éducatifs externes. Nous essaierons de comprendre ce qui explique la constitution de ces collaborations en mobilisant les discours des acteurs rencontrés durant la phase empirique de la recherche. Les principes d'action mobilisés sont similaires de chaque côté de la relation : les acteurs scolaires et non scolaires invoquent la nécessité d'introduire de nouveaux objets éducatifs au sein du monde scolaire, l'importance de développer des formes éducatives différentes pour parvenir à les prendre en charge et l'utilité d'entrer en collaboration pour permettre la survie (et le développement) de leur organisation. L'analyse s'arrêtera également sur les représentations que les acteurs développent par rapport au rôle que jouent les intervenants externes dans le quotidien des écoles.

Dans un troisième temps, nous articulerons les résultats d'analyse empirique avec les propositions théoriques avancées dans la première partie de la thèse. Il s'agira d'interpréter les dynamiques sociologiques au cœur des rapports que l'école entretient avec les organisations de son environnement.

II.1. Le partenariat vu par les acteurs éducatifs externes

Dans la continuité du travail entamé dans le premier point de la section précédente, nous allons en premier lieu nous pencher sur les discours des partenaires extérieurs de l'école. Pourquoi trouvent-ils important d'intervenir en milieu scolaire ? Que pensent-ils apporter aux élèves et aux équipes éducatives ? Répondre à ces questions nécessite de nous pencher sur les raisons invoquées pour entrer en relation avec les publics scolaires.

II.1.1. Raisons qui poussent les acteurs éducatifs externes à se tourner vers l'école

La place croissante accordée aux projets partenariaux dans les agendas des écoles nous amène à nous intéresser à la justification que les acteurs externes donnent à leur action et à la manière dont ils parviennent à apparaître comme incontournables pour traiter plusieurs nouveaux objets d'apprentissage. Leurs discours tendent à souligner deux facteurs principaux : les évolutions du monde (qui suscitent l'émergence de nouveaux objets éducatifs) et la difficulté de l'école à s'adapter à ces évolutions (car coincée dans le carcan de la forme scolaire). À ces principes s'ajoutent leurs impératifs de survie ou de développement organisationnels.

a) Importer de nouveaux objets

Les personnes interviewées ne justifient bien sûr pas tous de la même manière l'importance de leur action en milieu scolaire. Ces explications s'articulent généralement autour de deux axes : les raisons pour lesquelles il est devenu indispensable d'éduquer les jeunes à leur objet spécifique et les raisons pour lesquelles il est important que cela se fasse à l'école.

Les intervenants engagés dans une démarche d'"éducation à" évoquent les multiples évolutions sociétales qui font bouger les lignes des besoins éducatifs. Le processus d'individualisation caractéristique de nos sociétés contemporaines est considéré par plusieurs d'entre eux comme catalyseur de changements dans l'approche éducative à adopter avec les jeunes. Pour certains, plutôt positionnés du côté de l'EC, le phénomène d'individualisation appelle les acteurs éducatifs à s'emparer de la question du vivre ensemble afin d'accompagner les jeunes dans leur collectif de vie et leur apprendre à coopérer. Pour d'autres, principalement issus des secteurs de l'EEE, l'individualisation doit pousser les jeunes à devenir davantage acteurs de leurs choix et de leur apprentissage en acquérant les armes nécessaires pour évoluer dans une société libérale.

Les acteurs externes proposent leurs services éducatifs soit pour traiter des faits sociaux qui, auparavant, n'étaient pas jugés problématiques (tels que les inégalités de genre, l'orientation et la vie sexuelle, etc.), soit pour apporter leur contribution à la résolution de problématiques contemporaines (telles que le changement climatique, la radicalisation, l'addiction aux drogues, la consommation de nourriture malsaine, etc.). Selon eux, le contexte des crises qui se multiplient dans les différents systèmes (économique, politique, naturel, sanitaire, intime) légitime l'émergence de nouvelles offres éducatives adaptées à leur prise en charge.

Les associations d'éducation à la citoyenneté mentionnent la faible connaissance qu'ont les jeunes de leurs droits en tant que citoyens et de leurs possibilités de participation. Elles constatent que les élèves n'ont généralement que très peu de connaissances politiques et une faible capacité à déployer une lecture critique des événements politiques.

« Je pense aussi que tout le monde est conscient qu'il y a une déconnexion, une méfiance de beaucoup de jeunes par rapport à la politique, qui apparaît assez éloignée. "Ce n'est pas pour moi", "Je n'y comprends rien", "De toute façon on ne nous écouterait pas." Toutes des choses qu'on entend régulièrement. » [EC-D, 19/07/2019]

L'apparente "déconnexion" des jeunes par rapport à la chose politique est à mettre en lien avec le fossé évoqué par certains entre les préoccupations des jeunes et celles des adultes. En effet, si les acteurs de terrain n'abordent pas *stricto sensu* la question de l'indétermination normative évoquée dans le second chapitre, ils parlent néanmoins d'un changement du rapport aux normes entraînant des difficultés de compréhension entre adultes et jeunes et nécessitant le développement de dispositifs éducatifs alternatifs orientés vers la citoyenneté, l'éducation aux valeurs et à la participation.

« Les encadrants sont souvent démunis par rapport à tout ça. Même en étant une jeune association, on a vite été catalogués "experts". (...) je crois vraiment que les encadrants jeunesse sont un peu dépourvus face aux jeunes d'aujourd'hui. On a énormément de demandes qui vont dans tous les sens, c'est en ça que c'est important : on répond à une demande, donc du coup s'il y a une demande c'est qu'il y a un besoin. Et je crois que ce besoin vient de cet écart qui s'accroît entre les jeunes et les adultes. Il y a vraiment une incompréhension mutuelle. » [EC-A-2, 12/06/2019]

Par ailleurs, les intervenants traitent de l'importance qu'ont prise les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la vie des jeunes. Déplorant l'apparente diminution de leurs capacités de concentration et leurs difficultés à utiliser les outils modernes pour des fins d'apprentissage, les opérateurs éducatifs soulignent qu'il est urgent de pouvoir les éduquer aux médias. Il leur apparaît indispensable d'amener les élèves à développer leur esprit critique et leurs capacités d'analyse face aux flux incessants d'informations disponibles en un clic. L'éducation aux médias semble notamment permettre de traiter les problématiques de dépendance au marketing publicitaire et de radicalisation politique.

De leur côté, les opérateurs de l'éducation à l'esprit d'entreprendre soulignent les phénomènes de flexibilisation, de digitalisation et de précarisation de l'emploi qui touchent les pays occidentaux depuis plusieurs décennies. Selon eux, les évolutions du marché du travail justifient une évolution de l'éducation des jeunes, qu'il faut pouvoir armer pour faire face à l'instabilité de leur carrière future. Ils soulignent également qu'étant donné les difficultés grandissantes de trouver un emploi stable, l'entrepreneuriat devient une option importante à considérer⁹⁸.

« Le coût de franchir le pas, de devenir indépendant, il y a 15-20 ans était beaucoup trop grand pour un jeune qui terminait ses études, il trouvait un emploi sans problème, mieux rémunéré, stable. Je vais caricaturer mais mes parents me disaient "va dans la fonction

⁹⁸ Ne partageant pas la même vision de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, tous les intervenants en EEE ne présentent pas une vision aussi "adéquationniste" de leurs missions. Certains concentrent leurs arguments d'intervention sur le développement personnel des jeunes et leur confiance en eux. (Cf. Chapitre 6 ; I.2.2. La différenciation des acteurs externes par rapport aux formes éducatives de l'école ; b) L'éducation à l'esprit d'entreprendre, p.179-182.)

publique, va dans une grande boîte, fais ta vie là-bas et ne te fatigue pas, quoi". Aujourd'hui même ces entreprises-là, et les jeunes ont de plus en plus de mal à trouver un emploi fixe très vite, on passe de plus en plus par des petits jobs flex, etc. Ce qui fait que le coût d'opportunité, l'effort et le risque que représente l'entrepreneuriat diminue. » [EEE-B-1, 25/07/2019]

Ainsi, les évolutions de nos sociétés suscitent la constitution de nouveaux objets d'apprentissage afin d'outiller les jeunes à une société plurielle, fragmentée et instable. Beaucoup d'organisations non scolaires, telles que les organisations de jeunesse, les associations d'éducation permanente et les ONG, se donnent pour mission de promouvoir ces « nouveaux » objets d'éducation à travers des activités éducatives plus ou moins formalisées. En effet, il existe en marge de l'école 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. Ces acteurs rappellent régulièrement en quoi l'école est un terrain idéal pour diffuser ces préoccupations auprès des jeunes. L'institution scolaire a à leurs yeux un rôle important à jouer pour "reconnecter" les jeunes à ces questions brûlantes, pourtant encore peu formalisées. Ils soulignent d'ailleurs que plusieurs d'entre elles sont déjà présentes dans les décrets relatifs aux missions de l'enseignement, mais ne sont pas traitées dans des dispositifs mis en œuvre de façon structurelle dans les établissements scolaires.

« En capacité critique, en capacité de rencontre de l'autre, en capacité de décrypter des préjugés, tout ça ce n'est pas les objectifs de l'école, pour le moment. Ça dit que ça le fait. Dans le décret "Missions", la mission principale c'est la citoyenneté, mais ils ne l'appliquent pas du tout. Si c'est appliqué, c'est par la volonté de personnes individuelles, pas par la structure. » [EXP-6, 06/12/2018]

Les acteurs externes soulignent que pourtant, passer par l'école est indispensable si l'on souhaite avoir un large impact sur les publics jeunes. Une intervenante affirme qu'« on peut changer les choses de l'école, à partir de l'école. Sans école on peut rien faire. (...) si on change la mentalité à l'école ben après tout ça va vite, c'est à l'école qu'on passe le plus de temps et si on a des stimulations à l'école ben on va plus vite après ». [EEE-D, 21/10/2019]. Comme l'école rassemble un large public captif, elle apparaît souvent comme 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 et de ne pas se limiter qu'aux « convaincus ». Les populations précaires par exemple sont difficiles à atteindre autrement que via une intervention pendant les temps scolaires.

b) Importer de nouvelles formes éducatives

Nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre : les caractéristiques pédagogiques de l'enseignement à l'école, que nous pouvons associer au concept de "forme scolaire"⁹⁹, sont

⁹⁹ Cf. Chapitre 2 ; III.2.2. La "forme scolaire", une forme éducative parmi d'autres, p.54-57

loin d'être irréprochables aux yeux des acteurs externes. Ces derniers s'en différencient plus ou moins fortement lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre leurs offres éducatives. Tous les intervenants rencontrés tendent à établir un diagnostic négatif des effets de cette forme scolaire sur les jeunes, considérant que leurs besoins ont largement évolué au cours des dernières décennies. La forme éducative dominante à l'école est considérée comme non adaptée à l'apprentissage de plusieurs objets pour lesquels l'assimilation de savoirs abstraits ne suffit pas. Ils la critiquent également pour sa fonction de renforcement des inégalités entre élèves et de relégation d'une partie d'entre eux. La question du sens et de l'épanouissement est également soulevée par certains intervenants, arguant que l'enseignement sous sa forme actuelle ne contribue pas au développement personnel des élèves.

« Quand tu penses aux apprentissages dans ta vie de tous les jours, qu'est-ce qui t'outille ? Clairement ma formation universitaire, elle m'outille, je ne vais pas mentir. Mais je pense que dans mon cas d'organisation de jeunesse, c'est essentiellement mes valeurs humanitaires, humanistes que j'ai développées à travers ma vie de scout entre autre. Ce n'est pas ce que j'ai appris à l'école. C'est questionnant, mes meilleurs moments de vie ne se passent pas à l'école, alors que j'ai passé comme tout le monde, combien de temps... »
[AU-4, 19/11/2019]

Les acteurs externes rencontrés dans le cadre de cette recherche prétendent proposer des manières d'apprendre différentes, qui questionnent les valeurs et les envies des jeunes. Certains d'entre eux semblent être mus par une forme de « militance pédagogique ». Au-delà d'importer de nouveaux objets en milieu scolaire, leur volonté d'intervenir dans les écoles vise aussi à y introduire d'autres formes d'interaction éducative, privilégiant l'apprentissage par expérimentation et par projet, la relation d'accompagnement de l'apprentissage ainsi que la liberté de parole et d'initiative. 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 éducative dominante¹⁰⁰.

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 élèves, malgré l'importante diversification de leurs profils au cours des dernières décennies.

c) Permettre le maintien et leur développement organisationnel

Une raison importante qui pousse les acteurs externes à se tourner vers les écoles réside dans l'impératif de maintenir ou multiplier leurs activités et leurs personnels. Plusieurs organisations non scolaires ont en effet besoin d'intervenir dans les classes pour subsister.

¹⁰⁰ Nous traiterons de ces velléités de changement dans le point suivant relatif aux représentations que les acteurs ont de leur rôle en milieu scolaire, mais également dans le dernier chapitre de cette thèse.

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 jeunesse¹⁰¹ prévoit un financement spécifique supplémentaire pour les organisations de jeunesse qui, dans le cadre de leur plan d'actions quadriennal, établissent et mettent en œuvre une programmation d'actions spécifiques à l'intention des jeunes 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. Ils mentionnent également l'intérêt du « public captif » : les jeunes y sont présents en grand nombre. Le partenariat peut être 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. » [EXP-10, 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.

Par ailleurs, dans certaines organisations partenaires des écoles, la mission éducative ne constitue pas le cœur de leurs activités. Le « développement organisationnel » permis par l'intervention en milieu scolaire peut alors prendre une autre signification : celle de développer leurs activités vers de nouveaux objectifs porteurs de sens. Cela peut par exemple être le cas pour des acteurs travaillant dans des entreprises, des institutions politiques ou judiciaires, etc.

II.1.2. Perception par les acteurs externes de leur utilité sur le terrain scolaire

Outre les raisons variées qui les poussent à collaborer avec les établissements scolaires pour diffuser leur objet et les formes éducatives adaptées, les acteurs externes se positionnent de diverses manières par rapport à leur rôle sur le terrain scolaire. Certains d'entre eux soulignent qu'ils interviennent pour compléter l'action éducative des écoles, alors que d'autres estiment agir pour remédier aux manquements du système scolaire. Parmi ces

¹⁰¹ Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (D. 26-03-2009)

derniers, plusieurs acteurs considèrent qu'ils ont un rôle à jouer pour apporter du changement au sein de l'institution scolaire. Compléter, pallier, changer : plusieurs verbes qui interrogent la fonction remplie par les partenaires dans le quotidien des écoles.

a) Compléter

Une part importante des acteurs rencontrés envisage leur action en milieu scolaire comme une manière de compléter le travail des enseignants, qui ne peuvent pas être présents sur tous les fronts. Pour eux, il est normal que l'école ne puisse pas assumer seule toutes les dimensions de l'éducation des jeunes :

« Donc ça ne me dérange pas que l'école fasse appel à des ressources extérieures. Je ne vois pas pourquoi il faudrait que l'école fasse tout toute seule. L'école ne doit pas se concevoir en vase clos, mais dans les relations qu'elle peut avoir avec des acteurs locaux, des experts externes, des gens qui viennent témoigner. Je ne pense pas que l'école doive prendre en charge tout elle-même. Elle ne pourrait pas le faire. Je trouve que ça amène une plus-value. » [EC-D, 19/07/2019]

Ces acteurs soulignent la facilité qu'ils ont à intervenir auprès des jeunes en tant qu'opérateurs externes, captant leur attention plus facilement que les adultes avec lesquels ils sont en contact quotidiennement. Plusieurs d'entre eux affirment qu'ils sont disponibles pour accompagner les enseignants, leur proposer d'autres modalités relationnelles avec les élèves et les stimuler pédagogiquement. D'après eux, le partenariat permet d'ouvrir les enseignants à l'extérieur de l'école. Un intervenant en EEE ajoute l'intérêt de mettre en contact les établissements avec des organisations plus légères et flexibles telles que leur association :

« C'est une grande machine évidemment l'enseignement, du coup c'est super dur de faire bouger les choses. Une grande machine faite de plein de réalités différentes. Peut-être que les associations peuvent amener cette flexibilité, cette adaptabilité, à travers leur programme. » [EEE-F, 20/11/2019]

Ce dernier mentionne également le monde des associations privées, financées par des fondations philanthropiques pour soutenir l'action éducative des écoles. Se multipliant ces dernières années, ces acteurs s'engagent pour mettre en réseau les écoles innovantes et autres opérateurs éducatifs, valoriser leur travail, organiser des formations et disséminer des programmes pédagogiques dans les écoles. L'émergence de ce milieu qui se positionne au carrefour des secteurs de l'EC et de l'EEE nous interroge sur le rôle croissant des organisations privées dans l'évolution du système scolaire¹⁰².

Du côté des organisations de jeunesse, la volonté d'entrer en partenariat avec le monde scolaire s'est accentuée et officialisée ces dernières années. Les OJ considèrent qu'elles ont un réel rôle à jouer pour aider les écoles à éduquer les jeunes à être des citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires. *« On est vraiment partenaires, on n'a pas du tout l'intention de les remplacer. Mais un enseignant n'est jamais seul dans sa classe. Il a autour*

¹⁰² Cf. Chapitre 5 ; II.2 Sources de subsistance des organisations éducatives, p.127-130

de lui tout un tissu associatif avec lequel il peut collaborer », affirme un membre d'une fédération d'OJ [15/10/2019]. À l'instar de cette intervenante, d'autres interviewés rappellent qu'ils ne se positionnent pas "en opposition" à l'école, mais plutôt dans une optique de la compléter avec d'autres outils et d'autres expertises. Cette représentation peut être mise en lien avec la conception d'une "école-réseau", modèle qui a pris de l'importance au sein de nos systèmes éducatifs.

Ainsi, les acteurs externes prétendent aider les écoles à accomplir leurs missions officielles, notamment en prenant en charge les objets éducatifs récemment ajoutés dans les référentiels et que les équipes éducatives peinent généralement à enseigner (éducation à l'orientation, éducation à l'environnement, EC, EVRAS, etc.). Mais ils affirment également que leurs dispositifs éducatifs peuvent aider les enseignants à transmettre leur discipline scolaire. En libérant la parole des jeunes et en les poussant à s'engager dans un projet à horizon temporel limité, les partenaires de l'école déclarent qu'ils valorisent les élèves et participent à améliorer leur confiance en eux. En outre, leurs finalités éducatives visent bien souvent à permettre aux jeunes de développer leur esprit critique, leur autonomie et leurs capacités d'engagement. Les opérateurs d'EEE assurent que leur offre éducative permet aux élèves d'améliorer leur persévérance, leur sens de l'organisation, de l'initiative, de la responsabilité, du travail en équipe ainsi que leurs compétences communicationnelles. Or, l'acquisition de ces compétences transversales est à leurs yeux facilitatrice d'apprentissage dans tous les domaines de la vie sociale et scolaire des élèves.

D'après plusieurs intervenants rencontrés, leurs interventions peuvent également permettre aux enseignants d'observer leurs élèves avec plus de recul pour éventuellement apprendre à mieux les connaître :

« Je leur donne toujours l'exemple très concret, je leur dis "voilà, imaginez que vous avez un animateur de la Croix Rouge dans votre classe de première-deuxième primaire qui vient faire une animation "bosses et bobo", vous êtes dans votre classe, vous n'intervenez pas, vous êtes en retrait, et bien vous allez pouvoir voir vos élèves autrement !" "- Tiens qui interagit le plus ? Ah j'aurais pas cru que ce serait lui." "Tiens qui a l'air d'être un peu perdu ?" Donc ça vous donne aussi à vous enseignants l'occasion d'aborder vos étudiants ou vos élèves autrement, de rebondir après dessus en disant "tiens, comment vous avez vécu l'animation ?" » [EXP-7, 17/12/2018]

Ils signalent aussi que les outils pédagogiques utilisés pendant leurs animations peuvent être réutilisés par les enseignants en classe pour créer un cercle vertueux d'amélioration du rapport à l'apprentissage :

« Ce qui fait l'hyper accessibilité des joutes verbales en tant qu'outil, c'est que ça se substitue à rien du tout. Un prof qui est en d'accord, qui a l'aval de la direction pour rentrer dans un projet, ça va lui faciliter son travail ensuite. Une fois que les élèves, à travers les cycles, auront pris conscience de l'importance de l'oralité, ils vont revenir à l'écrit. Une fois qu'ils auront pris conscience qu'ils peuvent approfondir certains sujets ils vont avoir un rapport différent à la matière. Il va y avoir une tendance des élèves à aller dans cette direction-là qui va potentiellement favoriser le travail des enseignants et l'éveil des élèves.

Et en plus, il y a un certain nombre d'enseignants qui vont reproduire naturellement les animations qu'on propose ensuite avec leurs élèves. » [EC-B-2, 26/07/2019]

Enfin, certaines activités proposées par des intervenants extérieurs suscitent l'apprentissage direct de savoirs utiles dans les disciplines scolaires. Par exemple, la réalisation d'un projet de mini-entreprise permet aux participants d'apprendre par l'expérience les concepts économiques de base qu'ils doivent connaître pour leur cours de sciences économiques. Il arrive également que ces animations contribuent à revaloriser les disciplines scolaires dans les représentations des élèves, notamment lorsque les intervenants les mobilisent dans leurs interventions en en démontrant l'importance pratique.

b) Pallier

Si la plupart des intervenants rencontrés se placent dans une position de "complément" à l'action éducative des écoles, certains acteurs (principalement issus du secteur de l'EC) considèrent que leur intervention est nécessaire pour pallier les manquements du système scolaire. Ces interviewés soulignent leurs doutes par rapport à un système qui préfère déléguer la prise en charge de certaines problématiques ou missions scolaires à des intervenants non structurellement implantés dans les établissements. Ils mentionnent être régulièrement sollicités pour intervenir dans des situations de crise, par exemple lorsque les enseignants ne parviennent pas à gérer la violence verbale de leurs élèves ou des cas de harcèlement. Ces intervenants sont donc appelés pour alléger la souffrance des jeunes et de leurs encadrants :

« Et c'est peut-être ce qui nous motive aussi à dire ok on va faire quelque chose pour, pas soulager les profs mais pour que les jeunes dans l'enseignement, un prof en souffrance ce sont des jeunes en souffrance, et ces jeunes en souffrance peut-être qu'on peut faire quelque chose avec eux. Peut-être qu'on peut venir et développer là de la citoyenneté. Lorsqu'il y a de gros problèmes dans les classes, [l'association] intervient de temps en temps, par la coopération, par la discussion, par de petites activités, par le faire ensemble, parviennent à dénouer des nœuds où l'enseignant n'est plus capable de remettre un fonctionnement dans une classe. » [EC-A-3, 12/06/2019]

Les membres d'une organisation engagée en EC affirment que le monde associatif est également mobilisé pour remplir des missions que l'État n'a pas encore anticipées ou pour lesquelles il n'offre pas de moyens structurels. Un des intervenants mentionne les questions de diversité et d'interculturalité, à propos desquelles, selon lui, les autorités "mettent la tête dans le sable" :

« Très sincèrement, je serais très heureux si dans 10 ans on me disait que les questions structurelles, de diversité, d'école citoyenne, sont des choses qui sont prises au sérieux avec un programme qui est bien plus ambitieux que les quelques milliers d'euros qui sont actuellement versés aux écoles pour aider les écoles à aller dans cette direction-là, et si on me disait qu'il y avait de nouveau autre chose que des projets du genre "La Culture a de la Classe" ou je ne sais plus quel autre financement, qui sont des projets où on te dit "Vous devez avoir des idées novatrices". C'est bien ça, l'innovation pour combler les espaces que l'État n'aurait pas anticipés, moi je serais vraiment très heureux, si au lieu de

rentrer dans ce genre de projets, on était dans des cases "travailler l'interculturalité et les échanges entre écoles", "travailler la prise de paroles en lien avec l'intérieur de la classe", "contribuer à la formation des enseignants et à la formation continue sur ces éléments-là". Si les dimensions de notre travail correspondaient à des intentions transversales des programmes, oui, on serait probablement plus fort en Belgique francophone. » [EC-B-2, 26/07/2019]

Les missions de l'école encore peu ou mal prises en charge par les établissements permettent de donner du travail à un ensemble d'acteurs extérieurs, trouvant dans les interventions scolaires une véritable raison d'être. Néanmoins, les intervenants qui justifient leur action comme un "palliatif" aux manquements de l'école considèrent que l'articulation entre ce qui se déroule dans les établissements et les offres éducatives des acteurs externes n'est pas suffisamment réfléchie à l'échelle du système. Même si les faiblesses de l'école leur permettent d'exister, ces acteurs affirment qu'une solution durable et favorable aux publics scolaires serait de pouvoir mettre à l'agenda officiel les objets et problématiques qui ne le sont pas encore, et d'offrir des moyens structurels pour remédier à ces insuffisances à l'intérieur des établissements.

c) Changer

« A chaque fois que je peux bouger quelque chose, j'ai l'impression de gagner un combat. »

Cette phrase, prononcée par une intervenante en éducation à la citoyenneté anciennement enseignante [EC-B-2, 26/07/2019], représente bien la volonté importante de changement que certains acteurs externes peuvent ressentir par rapport au système scolaire. Certains intervenants, parmi les plus critiques que nous avons rencontrés, s'engagent pour introduire des dynamiques de changement au sein des établissements avec lesquels ils collaborent. Cette perspective d'évolution fait partie de leurs missions latentes, qui nourrissent leur investissement quotidien dans le partenariat scolaire.

Le changement en milieu scolaire peut avoir lieu à différents niveaux : la classe, l'établissement ou le système scolaire. Le huitième chapitre de cette thèse sera consacré aux effets que le partenariat peut engendrer à ces niveaux micro, meso et même macro car certains intervenants visent cette échelle du système :

« 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. » [EEE-B-1, 25/07/2019]

II.2. Le partenariat vu par les acteurs scolaires

Convaincus de l'importance de leur intervention en milieu scolaire pour compléter l'action éducative des écoles, voire pallier leurs manquements, les partenaires extérieurs proposent une diversité d'activités aux élèves et à leurs enseignants. Ces derniers sont invités à sélectionner parmi la palette de thématiques, d'acteurs et d'animations qui leur est communiquée au cours de l'année scolaire. Leurs discours mettent en évidence plusieurs raisons justifiant la constitution de collaboration avec des intervenants extérieurs (1). Ces arguments seront traités en premier lieu dans ce point destiné à relayer les représentations des acteurs scolaires. Ensuite, nous nous intéresserons à la perception que les enseignants et membres des directions ont du rôle des acteurs externes en milieu scolaire (2). L'analyse des différents avantages que comporte le partenariat pour les élèves et enseignants sera enfin contrebalancée par l'exploration de ses limites et inconvénients sur le terrain éducatif (3).

II.2.1. Raisons qui poussent l'école à se tourner vers les acteurs éducatifs externes

Comme nous l'avons montré dans la première section de ce chapitre, les acteurs scolaires que nous avons rencontrés portent un regard très critique sur les performances du système scolaire mais également sur la forme éducative dominante à l'école, leur formation initiale et continue ainsi que l'absence de valorisation de leur métier. Ils considèrent que l'école peine à remplir ses missions, notamment celles qui visent à faire des jeunes de citoyens épanouis et égaux face à leurs chances d'émancipation sociale.

“L : Est-ce que vous trouvez que les finalités, les missions poursuivies par ces intervenants extérieurs sont différentes de celles de l'école ?

I : Si on lit le décret missions, non. Mais si on regarde la réalité, oui. Le décret Missions justement vise à l'épanouissement de tous, égalité des chances. C'est ce que font ces associations ou ces projets externes. Ils offrent à chacun la possibilité de s'exprimer les uns à la fabrication, les autres à la promotion, etc. L'école a beaucoup de mal à remplir cette mission-là. La mission de l'expression dans l'école est très peu rencontrée. Et ça c'est peut-être une compensation qu'offrent ces partenaires, oui. (Établissement 1, direction, 14/05/2020)

On l'a vu, les intervenants externes sont appelés à collaborer avec les acteurs scolaires pour prendre en charge de nouveaux objets d'apprentissage, mais aussi pour développer des méthodes éducatives adaptées à la prise en charge de ces objets et des réalités dans lesquelles vivent les jeunes. Du côté scolaire, le principal ressort du partenariat réside donc dans la capacité des acteurs externes à répondre à des besoins, des demandes ou des injonctions portant sur des objets et problématiques que les enseignants ne maîtrisent pas ou qui nécessitent des formes éducatives trop éloignées de celles habituellement mises en œuvre dans l'école.

a) Prendre en charge problématiques et nouveaux objets

Les personnes interviewées dans le cadre de cette recherche ne sont pas les seules à constater les manquements du système scolaire belge francophone. Ce dernier est considéré comme étant en crise à plusieurs points de vue, critiqué pour son inefficacité et son inéquité. Certaines problématiques saillantes comme le décrochage scolaire et le harcèlement suscitent progressivement des réactions à l'échelle du système. Des recherches sont menées pour trouver des solutions à ces phénomènes scolaires ; des dispositifs de suivi psychosocial sont intégrés dans les établissements ; de nouveaux objets et dispositifs éducatifs émergent progressivement pour prendre en charge sur le terrain ces dysfonctionnements. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté est sollicitée pour réagir aux problématiques du harcèlement à travers des perspectives de responsabilisation, d'apprentissage du vivre-ensemble et d'éducation à l'empathie. La problématique du décrochage scolaire est notamment prise en charge via des activités d'éducation à l'esprit d'entreprise, destinées à restaurer l'estime de soi des élèves et les aider à trouver leur voie.

Outre les problématiques scolaires, les importantes mutations sociétales font évoluer les attentes adressées à l'école. Alors que l'essor des TIC a accru considérablement l'accès à une grande diversité d'informations, internet est devenu le terrain rêvé pour la propagande, l'endoctrinement, le harcèlement et la diffusion de fake news. Ces phénomènes contemporains poussent les acteurs éducatifs à développer des programmes d'éducation aux médias afin d'accompagner les jeunes dans leurs usages. D'autres exemples d'évolutions sociétales telles que la précarisation du marché de l'emploi ou l'explosion des cas de terrorisme au début du XXI^e siècle suscitent l'émergence de dispositifs éducatifs destinés à outiller les jeunes face à de nouvelles réalités sociétales instables. Ainsi, les demandes adressées à l'école évoluent face à la multiplication de nouveaux besoins liés à l'apparition 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.

Comme déjà évoqué plus tôt, les enseignants rencontrés ne partagent pas tous les mêmes représentations face à l'évolution des curricula et référentiels scolaires. Ils sont plusieurs à souligner les choix arbitraires qui ont présidé à la constitution du curriculum scolaire, rappelant qu'une diversité d'autres préoccupations éducatives, telles que les arts et la nature, pourraient également avoir leur place au sein de l'école. Néanmoins, même s'ils sont en minorité, certains mettent en évidence l'importance des savoirs scolaires "traditionnels", qu'ils considèrent fondamentaux pour construire la citoyenneté et les compétences des jeunes. En tous les cas, ils partagent l'idée que les intervenants externes peuvent venir en soutien des enseignants pour s'adapter aux évolutions des attentes sociétales.

Les enseignants sont généralement peu, voire pas formés pour traiter les objets éducatifs qui ne sont pas directement liés à la discipline qu'ils enseignent. Le partenariat avec des acteurs externes peut ainsi leur permettre d'aborder en classe des sujets qu'ils n'auraient que

difficilement pu prendre en charge sans une aide extérieure. Le témoignage de direction de l'établissement 1 démontre que certaines écoles comptent beaucoup sur leurs partenaires pour aborder les problématiques sociales qui ne sont pas au cœur des disciplines scolaires :

« Avec l'association des parents il y a la journée thématique, c'est une journée où les parents organisent des ateliers sur une thématique choisie par les élèves. (...) 45 asbl viennent faire des conférences en fonction des années, des groupes et voilà. On essaie d'ouvrir au maximum et donner le plus d'information possible sur le monde dans lequel on vit. Donc cette année c'est le réchauffement climatique, on a déjà fait la société de demain, on a fait le handicap, on a fait le genre voilà donc. Par exemple aussi on a dans l'école en 2ème un transgenre, elle était fille, elle est garçon fin, il est garçon maintenant. Ben on a fait appel à des asbl pour nous aider pour la classe, pour les professeurs pour que ça se passe au mieux. Mais on n'est pas formé pour tout et on fait appel toujours aux asbl qui nous semblent les plus appropriées et qui sont souvent très contents qu'on fasse appel à eux quoi. » (Établissement 1, direction, 29/01/2020).

Plusieurs personnes interviewées mentionnent également l'aide importante que les intervenants externes peuvent leur apporter pour aborder des sujets sensibles avec leurs élèves (religion, sexualité, genre, etc.). Elles évoquent la complexité de la tâche d'ouvrir leurs élèves à des problématiques par rapport auxquelles ils ont souvent des stéréotypes très ancrés.

Certains enseignants ajoutent que les interventions de leurs partenaires peuvent aussi permettre de combler les absences d'options offertes aux élèves dans leur établissement. Par exemple, les activités d'éducation à l'esprit d'entreprendre peuvent permettre aux élèves d'acquérir des notions de base liées à l'entreprise lorsque l'option sciences économiques n'est pas organisée dans leur établissement. Les écoles du réseau libre dans lesquelles le cours de philosophie et de citoyenneté n'a pas été imposé comptent en partie sur les organisations de leur réseau éducatif pour organiser des activités d'EC avec leurs élèves. Le partenariat sert alors à compenser l'absence de cours dans certains domaines d'apprentissage qui pourraient les intéresser. Un ancien enseignant, travaillant maintenant à l'Administration de l'enseignement, affirme que les intervenants externes remplissent un rôle de transition en attendant le moment où la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence sera accomplie. Selon lui, cette réforme actuellement en cours, permettra au système scolaire d'offrir dans quelques années des moyens pour prendre en charge activement les objets éducatifs qui ne pénètrent pour le moment que partiellement le terrain scolaire, tels que l'éducation à l'environnement et l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

b) Proposer de nouvelles formes éducatives

Nous l'avons montré en rapportant les représentations des enseignants et directions par rapport aux formes éducatives dominantes en milieu scolaire : celles-ci sont considérées comme non adaptées aux comportements et besoins des jeunes d'aujourd'hui. Plusieurs acteurs scolaires espèrent que l'institution scolaire évoluera vers une intégration structurelle de méthodes pédagogiques plus participatives et démocratiques. En attendant ces changements, ils utilisent les services de partenaires extérieurs pour suspendre

temporairement l'ordre scolaire habituel en introduisant des formes éducatives différentes. Développer seul des dispositifs alternatifs semble difficile aux yeux de ces enseignants, formés initialement pour enseigner avec des pédagogies plus transmissives. Les 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 être de prendre en charge les objets d'apprentissage qui nécessitent un rapport à l'autorité différent de celui qui prévaut dans les leçons classiques. Par exemple, l'apprentissage de la citoyenneté politique ou de la dialectique philosophique 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. » (EXP-2, 26/10/2018)

Les enseignants signalent qu'il est plus aisé pour eux qu'un acteur externe prenne en charge les dimensions ludiques et participatives de certaines activités, afin de pouvoir plus facilement reprendre leur posture d'enseignant à la fin de l'épisode partenarial. Et comme nous le verrons plus tard, les pratiques pédagogiques proposées par les intervenants externes peuvent parfois être réappropriées par les enseignants partenaires dans leur enseignement quotidien¹⁰³.

Un enseignant rencontré affirme que, parfois, les notions de "pédagogie active et innovante" sont présentes dans la description de certains projets d'établissements qui fonctionnent pourtant de façon très semblable à ceux qui ne mentionnent pas ces termes dans leur document de présentation. Il ajoute que, dans son établissement, tous les enseignants ne pratiquent pas les pédagogies actives et n'ont pas suivi de formation à ce sujet. Pour lui, solliciter des partenaires externes permet de correspondre davantage au cadre du projet d'établissement qui annonce un enseignement fondé sur les pédagogies actives.

Dans d'autres cas, le partenariat avec des organisations non scolaires peut permettre à certaines écoles d'apporter des solutions à des difficultés latentes comme un mauvais climat scolaire, une explosion des incivilités et du décrochage. En introduisant des formes éducatives alternatives à l'échelle de l'établissement, certaines associations prétendent contribuer à apaiser les tensions qui peuvent persister dans des écoles. C'est notamment le cas des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne et de leur dispositif d'École Citoyenne, qui tentent

¹⁰³ Cf. Chapitre 8 ; Le partenariat, vecteur de changement dans la pratique enseignante (changement infra-organisationnel), p.284-286.

d'importer des relations plus symétriques entre les différents acteurs d'une école (éducateurs, enseignants et élèves) en favorisant les processus démocratiques.

c) Permettre le maintien et leur développement organisationnel

Collaborer avec des acteurs éducatifs extérieurs peut aussi constituer pour les écoles une manière d'assurer leur maintien et leur développement dans le système scolaire. Les partenariats peuvent en effet servir à positionner les établissements scolaires dans leur environnement organisationnel. Organisé comme un quasi-marché scolaire, le système belge invite depuis longtemps 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 spécialiser autour d'objets d'apprentissage, de finalités éducatives ou de modalités d'enseignement particulières. Cette tendance est accentuée par le fait que les systèmes éducatifs n'échappent pas au phénomène d'expansion organisationnelle. Les écoles sont désormais considérées comme des organisations autonomes, organisées autour de principes managériaux et de mécanismes de reddition de comptes aux autorités publiques qui les financent. Positionnées sur un quasi-marché concurrentiel, les écoles développent diverses stratégies de captation d'un public. La construction de projets en partenariat avec des organisations extérieures en est une. Visibilisés, ces projets servent de marqueurs sur le quasi-marché. Ils révèlent les projets éducatifs et donc les orientations normatives principales, ou du moins celles que les établissements pensent utiles d'afficher à l'externe, avec l'espoir d'améliorer les représentations que les familles se font de l'établissement, et de participer ainsi à la (re)valorisation de son image (Draelants & Dumay, 2016). Une enseignante explique comment les projets partenariaux sont présentés vers l'extérieur pour attirer de nouveaux élèves :

« On participe par exemple, les élèves [de 6ème] font aussi un concours en géographie qui s'appelle Corsica (...) y a plusieurs écoles qui participent et celui qui gagne, gagne un séjour carrément en Corse dans un institut je ne sais plus dans quelle ville, géographique, océanographique et ils vont pendant un weekend sur place. On a déjà gagné deux fois je pense avec le [établissement 9], ben ça ce sont des projets qu'on a évidemment mis en avant lors des journées portes ouvertes, « on participe à Corsica et on a déjà gagné 2 fois » et y a même carrément le certificat qui est accroché sur les murs de l'école etc. Donc oui effectivement c'est mis en avant. » [Établissement 9, enseignante 1, 07/07/2020]

II.2.2. Perception par les acteurs scolaires des avantages des partenariats éducatifs

Les raisons qui légitiment les collaborations que les enseignants établissent avec des partenaires externes sont de diverses natures, tant pédagogiques que pratiques. Mais la justification des partenariats s'accompagne également d'autres représentations quant aux avantages que l'intervention d'animateurs extérieurs peut avoir pour les enseignants comme pour les élèves. Les acteurs scolaires interviewés en mentionnent une grande diversité. Ils soulignent en premier lieu que le partenariat permet de mettre les élèves en contact avec des

personnes qui ont d'autres compétences, qui peuvent proposer d'autres visions de leur contenu d'apprentissage et d'autres méthodes pédagogiques.

« On trouve de manière assez générale je pense avec mes collègues de 5-6 que vraiment a fait sens d'avoir des intervenants spécialisés dans différents domaines qui peuvent aller plus loin que nous dans certains sujets. Et puis le rapport à l'animation avec des gens extérieurs et qui apportent ce sujet-là, dont c'est le métier est parfois plus facile et différent aussi que celui qu'ils ont avec le prof. C'est un peu hors cours, quoi. Quand quelqu'un vient comme ça de l'extérieur, même si le contenu on aurait pu l'amener comme prof, on l'aurait fait autrement. Et ça aurait eu un enjeu différent que quand c'est des intervenants extérieurs et des animations par des associations. » (Établissement 4, enseignant, 05/06/2020)

Cet extrait introduit aussi la dimension de l'expertise de certains intervenants externes. Une grande majorité des acteurs scolaires interviewés soulignent l'intérêt de faire venir des intervenants "spécialistes" de leur sujet, légitimes pour contribuer à l'éducation des jeunes dans certains domaines d'apprentissage. Il peut s'agir par exemple de parlementaires pour l'éducation au politique, d'entrepreneurs pour l'éducation à l'esprit d'entreprendre, de naturalistes pour l'éducation à l'environnement, etc. Certains enseignants, particulièrement ceux impliqués dans des projets d'EEE, mettent en évidence qu'ils manquent d'une expérience professionnelle concrète à pouvoir partager avec leurs élèves :

« Je me souviens ma première année en tant qu'enseignante je donnais un cours de vente, à de troisième professionnel vente. Un élève m'avait demandé si j'avais déjà travaillé dans la vente. Il avait raison, je n'avais jamais travaillé la vente. Il m'a dit que je n'avais pas vraiment beaucoup de crédibilité et il avait raison ! J'ai remarqué ça très vite quand j'ai commencé à enseigner et que je parlais de mon expérience dans le privé, les élèves étaient beaucoup plus attentifs par rapport à ce que je racontais en ce qui concerne mon expérience professionnelle hors de l'école que dans l'école. (...) Je pense que pour eux le concret ce n'est pas à l'école. Même si on le dit à l'école, le concret passe plus avec des acteurs extérieurs. » (Établissement 1, enseignant 2, 20/05/2020)

Un autre enseignant parle également de l'expertise pédagogique de certains intervenants présentant des méthodes pédagogiques alternatives et innovantes. Pour lui, les outils et techniques éducatives qu'ils emploient pourraient être davantage diffusés dans le monde scolaire. D'ailleurs, les opérateurs externes organisent la transmission de l'expertise via des formations à destination des enseignants. Elles sont proposées dans de multiples domaines, notamment dans les secteurs de l'EC et de l'EEE.

a) Avantages pour les enseignants

Les acteurs rencontrés mettent en évidence que la rencontre avec des intervenants externes les stimule dans leur pratique professionnelle. Dans les meilleurs cas, les partenariats leur permettent d'interrompre leur quotidien d'enseignement avec des épisodes éducatifs porteurs de sens et d'innovation.

« Donc c'est vrai que dans notre école on peut dire qu'on est une école avec énormément de projets, je pense que c'est un facteur extrêmement important pour la motivation

générale des enseignants, pour aussi rendre le métier moins monotone parce que on a beau dire les élèves changent chaque année, ça c'est du baratin qu'on dit quand on débute dans la carrière, ce n'est pas vrai, à un moment donné les cours se ressemblent. »
(Établissement 9, direction, 16/06/2020)

Une enseignante de l'établissement 2 affirme qu'un partenariat dynamique et intéressant joue un véritable rôle de "coup de peps" qui lui permet de la "rebooster" pour plusieurs années. Une autre parle d'un "vent nouveau" pour qualifier le rôle de différenciation que jouent les intervenants externes lorsqu'ils collaborent avec les écoles. Plusieurs enseignants et directions interviewés apprécient que les collaborations leur permettent d'introduire dans le monde scolaire des conceptions éducatives diversifiées, mettant les enseignants en contact avec une variété de réalités pédagogiques et sociales. Ils affirment que le partenariat leur permet de "se connecter" davantage au monde extérieur pour être capables d'adapter leur enseignement aux évolutions sociétales.

« Ça fait du bien, moi je trouve que c'est très important toutes ces bouffées d'air. Parce que l'enseignement c'est très fermé quand même comme monde. 'Fin c'est ouvert mais c'est un monde qui tourne en vase clos, donc s'il n'y a pas d'intervenant extérieur, on peut vite tourner en rond, ou être dans l'erreur, ne plus être dans le siècle quoi ! Ne plus être là, quoi, ne plus correspondre au monde, je trouve. Moi je trouve que c'est très important que le monde extérieur rentre dans l'école, et que les élèves sortent de l'école aussi. »
(Établissement 6, enseignant, 27/02/2020)

Un autre avantage mentionné à plusieurs reprises concerne la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves. La délégation d'une partie de l'animation éducative à des intervenants extérieurs semble permettre aux enseignants d'observer leurs élèves et d'apprendre à connaître des caractéristiques qu'ils ne montrent pas lors des opérations scolaires habituelles. Selon les personnes interviewées, il arrive souvent que des élèves se dévoilent complètement lors des activités de ce type, permettant à leur enseignant de découvrir des compétences et comportements qu'ils n'auraient pas soupçonnés chez eux. Le changement de cadre semble avoir un effet révélateur important chez certains élèves, donnant l'impression à certains que *« l'école ne rend pas tout à fait le service qu'elle est censée rendre en permettant aux jeunes de s'épanouir »* (Établissement 1, direction, 14/05/2020). Un autre enseignant explique que certains partenariats leur permettent aussi d'obtenir des informations sur leurs élèves lorsque c'est nécessaire. Il s'agit ici par exemple des partenariats avec des associations de quartier, qui peuvent communiquer avec les établissements autour des vécus et difficultés de certains jeunes.

Un dernier avantage mentionné concerne l'analyse réflexive que l'enseignant peut faire de l'interaction qui a lieu durant les projets éducatifs. En effet, l'interruption de l'ordre scolaire habituel peut, selon un acteur scolaire interviewé, permettre aux enseignants d'évaluer la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves :

« Quand on invite des personnes extérieures à l'école qui viennent animer des ateliers, il y a parfois l'occasion aussi de voir si cette personne devient le lieu d'expression de toute une série de frustrations qui auraient été vécues au quotidien avec le prof, ou si la

personne se mue en témoin d'une intimité qui est vécue avec le prof. C'est intéressant, parce que quand on accueille l'extériorité, on accueille une personne qui peut être le témoin de quelque chose qui est vécu plus intérieurement par les élèves quand je ne suis qu'avec eux. Alors là je suis très attentif aussi à ce qu'ils expriment dans ces moments-là : est-ce que c'est un moment pour régler des comptes ? Ou le moment de dire à la tierce personne "regardez comme on bien, à l'aise ici ?" Ce sont peut-être des moments d'évaluation du travail mené avec eux. » (Établissement 5, enseignant 2, 19/02/2020)

Ce que cet extrait montre vise l'effet "révélateur" que la rencontre avec des intervenants externes peut avoir au sein d'une classe. En effet, la prise du recul sur ce qui déroule pendant le partenariat paraît amener les acteurs scolaires à se questionner sur leurs pratiques d'enseignement, la relation au public qu'ils encadrent ainsi que sur le fonctionnement de l'institution scolaire en général et de l'organisation scolaire dans laquelle ils travaillent en particulier.

b) Avantages pour les élèves

En plus de mentionner les divers bénéfices que le partenariat peut leur apporter, les acteurs scolaires mettent aussi en évidence les nombreux avantages qu'il a pour le bien-être et l'apprentissage de leurs élèves. Les élèves semblent d'ailleurs généralement très demandeurs de projets, d'animations et de sorties scolaires en tous genres. Les acteurs scolaires interviewés mentionnent l'enthousiasme que génèrent ces activités différentes de l'enseignement habituel, signalant également qu'obtenir l'attention des élèves est bien souvent plus facile lors de ces épisodes éducatifs particuliers.

« Bah alors déjà, un des gros avantages c'est que les élèves sont tout de suite beaucoup plus à l'écoute. C'est une école ici où en général ils sont hyper preneurs des sorties, sortent du cadre scolaire, où même des intervenants qui viennent ils adorent. Donc ça c'est vrai qu'ils sont toujours beaucoup plus motivés et preneurs, et ils ont tendance à s'engager un petit peu plus. » (Établissement 1, enseignant 1, 22/01/2020)

Un avantage majeur du partenariat considéré aux yeux des enseignants et directions rencontrés est l'effet d'ouverture au monde pour les élèves. Il permet aux élèves de "changer d'air", de rencontrer l'altérité, d'être confrontés à une réalité à laquelle ils n'auraient pas forcément eu accès autrement. Cette possibilité d'ouverture semble à leurs yeux d'autant plus importante dans les écoles accueillant un public disposant de peu de capitaux socioéconomiques ou d'origine étrangère :

« Les profs font beaucoup de sorties avec les élèves. Je pense que l'idée aussi c'est de les sortir un peu de... sans être péjoratif, de les sortir de leur milieu. Ce sont des élèves en fait à majorité musulmane. Et donc de les sortir un peu de ce qu'ils connaissent, de leur faire voir autre chose, etc. Je pense que sinon ils ont peu l'occasion de sortir. 'Fin de ce qu'ils connaissent en tout cas. » (Établissement 8, enseignant 1, 28/05/2020)

Les activités réalisées en partenariat avec des intervenants non scolaires apparaissent comme une façon d'"importer l'extériorité" au sein des établissements, en amenant les élèves à interagir « dans d'autres sphères d'activités que le scolaire, que la maison. Et en étant eux-

mêmes, pas en étant avec papa-maman à côté mais en étant eux, les personnes qui posent des questions, qui interagissent avec les guides ou autres » (Établissement 7, enseignant 1, 26/05/2020). Plusieurs personnes interviewées affirment que les activités partenariales peuvent permettre aux jeunes de se “raccrocher à la société” en les “nourrissant” avec des stimulations et engagements temporaires. La question du sens est également mentionnée à plusieurs reprises, dans l’idée de donner de nouvelles perspectives et significations à l’apprentissage à travers ces épisodes éducatifs.

« Ici il y a aussi par exemple G1000 idées, dans le contexte de Story Me, qui vont venir. Ils vont proposer aux jeunes de construire quelque chose, de concevoir quelque chose, peut-être même de concevoir quelque chose pour éventuellement le commercialiser. De A à Z. C'est super, ça mobilise plein de compétences, sans nécessairement passer par la théorisation. Et une démarche comme celle-là est au cœur d'une dynamique entre ce qui n'est pas permis, ce qui l'est et ce qui pourrait l'être, ce qui devrait l'être pour mener à bien ce qu'on fait. C'est pratique de se comporter comme ça, ça a un sens, dans ses différentes acceptions. C'est ce qui manquerait si on ne travaillait qu'en vase clos. A ce moment-là c'est vraiment une "fermentation", des relents qui seraient désagréables à ressentir et à sentir. » (Établissement 5, enseignant 2, 19/02/2020)

D’après plusieurs acteurs scolaires interviewés, la réalisation d’activités en partenariat avec des acteurs extérieurs permet d’éviter de tourner en rond dans l’espace-temps cloisonné de l’école tout en permettant aux élèves de concrétiser différents apprentissages. Les enseignants et directions rencontrés soulignent que ces activités permettent de placer les élèves en position d’expérimentation et d’engagement, de façon à les rendre acteurs à la fois de leur apprentissage et dans la société. Certains mettent en évidence la démarche de responsabilisation au cœur de certains de ces projets, insistant sur l’activation et l’apprentissage du civisme. Les partenariats amènent également les jeunes à mieux connaître leur environnement, en rencontrant les associations actives dans leur quartier.

Enfin, les personnes rencontrées évoquent également l’intérêt que peuvent avoir les partenariats pour le développement personnel de leurs élèves. En effet, la rencontre d’intervenants extérieurs qui ont accompli plusieurs choses dans la vie peut donner des idées et envies de réalisation aux jeunes. Les discours les plus porteurs pour les élèves semblent être ceux qui mettent en évidence la réussite sociale et professionnelle malgré un parcours scolaire chaotique. Plusieurs programmes éducatifs semblent donc permettre d’ouvrir de nouvelles perspectives d’avenir aux élèves. Les projets d’éducation à l’esprit d’entreprendre paraissent, aux yeux des enseignants impliqués, particulièrement positifs pour leur estime de soi :

« Chaque fois qu'on est sorti d'une journée ou d'un atelier, les élèves étaient tellement fiers, ils étaient vraiment très compétents en fait ! C'est ça qui m'a vraiment le plus plu, de montrer d'autres aspects d'élèves souvent en difficultés ou fragilisés. Ça leur fait prendre conscience de toutes les qualités (...) Ça leur permet aussi de faire la part des choses, d'être plus objectifs vis-à-vis d'eux-mêmes, de ne pas être dans le tout noir, tout blanc. (...) Je pense que ça leur donne confiance en eux, ça leur donne des perspectives, ça nourrit aussi leurs rêves, leurs projets. » (Établissement 6, enseignant, 27/02/2020)

c) Les avantages mis en évidence par la littérature francophone

La littérature que nous avons parcourue sur le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs extérieurs rejoint les discours des acteurs rencontrés quant aux avantages qu'il peut avoir pour le déroulement des activités éducatives. Importer de nouveaux objets ou de nouvelles formes au sein du monde scolaire n'est pas chose évidente.

Le changement nécessite la concertation, la mise en commun de ressources et de compétences diverses. Or c'est précisément ce à quoi peut répondre le partenariat. D'une part, il permet de faire converger des ressources et de mettre en place des conditions pour un projet commun : ressources financières, support logistique, appui politique, etc. Et d'autre part, il met à profit les différents savoir-faire des partenaires et permet de combiner des éléments méthodologiques provenant de divers champs de compétence, pour optimiser l'efficacité ou l'efficience de l'action entreprise. » (Sauvé, 2001, p.28).

Cette mise en synergie des ressources et des compétences constitue la principale justification, reposant sur des arguments stratégiques, au partenariat. Mais Lucie Sauvé ajoute qu'il existe des arguments épistémologiques et des arguments éthiques légitimant le partenariat scolaire. En réunissant des partenaires issus de différents champs disciplinaires ou secteurs d'intervention professionnelle, le partenariat peut devenir le lieu d'un "dialogue de savoirs" (Alberto Alzate Patiño 1993, cité par Sauvé, 2001). Dès lors, cette rencontre de regards différents suscite une certaine démocratisation du savoir ainsi que le développement d'un système éthique communément partagé relatif à l'objet traité. Baluteau ajoute que le dialogue entre partenaires peut dans certains cas permettre un gain dans la compréhension des enjeux auxquels ils font face. La présence d'un partenaire permet au personnel enseignant d'obtenir un regard extérieur afin de réfléchir autrement à leurs pratiques et aux problèmes auxquels ils sont confrontés (Baluteau, 2017). Les échanges d'arguments, de justification et d'explicitation au fondement du travail autour d'un projet commun permettent au partenariat de devenir véritablement "apprenant" (Sauvé, 2001). Ce travail est alors source de connaissance mutuelle, permettant à chaque acteur de dépasser les représentations potentiellement négatives qu'il pouvait entretenir vis-à-vis de son partenaire (Baluteau, 2017).

Les recherches montrent également que le partenariat permet souvent aux acteurs et aux publics scolaires d'échapper aux contraintes de la forme scolaire. En mobilisant l'exemple de l'éducation artistique et culturelle, Anne Barrère (2019) rappelle en quoi ces projets éducatifs permettent de suspendre l'ordre scolaire en autorisant les déplacements de temporalité et dans l'espace et en introduisant davantage d'horizontalité dans les relations entre instructeurs et élèves, vers plus d'apaisement. Offrant davantage de continuité avec les formes d'auto-éducation présentes dans les divertissements, les projets d'EAC s'accompagnent d'un glissement de la culture de l'écrit vers d'autres langages oraux, ainsi que d'une valorisation de l'expérience vécue des jeunes. Les partenariats (également dans d'autres secteurs que l'EAC) permettent donc bien souvent de lutter contre la monotonie,

conférant davantage de sens au savoir scolaire. François Baluteau (2017) affirme en ce sens que l'association des projets à des objectifs concrets en fait souvent des facteurs de mobilisation pour les élèves. Par ailleurs, les temps éducatifs partenariaux semblent permettre d'alléger la pression évaluative pour les enseignants comme pour les élèves, à travers des activités où la participation et l'implication sont plus importantes que le résultat (Barrère, 2019). Enfin, la capacité des projets à renforcer la cohésion entre élèves et améliorer le climat de la classe est considérée comme un avantage non négligeable pour plusieurs enseignants ayant participé aux enquêtes de Baluteau (2017).

En outre, le partenariat apparaît indispensable pour traiter certains objets en milieu scolaire, peu armé pour les prendre en charge seul. C'est le cas par exemple de l'éducation relative à l'environnement:

L'importance du partenariat est également reconnue dans le domaine plus spécifique de l'ERE, où, dans une certaine perspective, il est perçu comme une condition essentielle de développement et parfois même de survie de cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale, pour laquelle trop peu de moyens et d'expertise ont été mobilisés jusqu'ici. (Sauvé, 2001, p.22)

L'intervention d'acteurs non scolaires paraît donc nécessaire pour diffuser plusieurs thématiques éducatives dans les classes. En même temps, l'école est aussi reconnue comme le lieu idéal pour introduire de tels changements. Corinne Mérini et Caroline Bizzoni-Prévieux illustrent ce constat à travers leur analyse des dispositifs d'éducation à la santé :

L'école est un lieu pertinent où peuvent être acquis des comportements positifs en matière de santé (Jourdan, 2007). Elle dispose, en effet, de suffisamment d'influence pour assurer l'apprentissage des connaissances et le développement des compétences nécessaires à la prise de décisions saines, et reste le seul endroit fréquenté par pratiquement tous les enfants. Pour autant, elle ne peut agir seule. Son action prolonge ou fait écho à celle des familles et des partenaires et répond aussi, parfois, à des accords interinstitutionnels (Mérini & Bizzoni-Prévieux, 2009, p.32).

Les auteurs constatent donc que le partenariat peut remplir la fonction d'ouverture de l'école sur son environnement. « Par des pratiques en réseau, les partenaires vont permettre à l'élève de créer des liens, de mettre en relation et de construire du sens entre ce qui se dit et se fait à l'école, entre ce qu'il vit ou vivra à l'extérieur » (Mérini & Bizzoni-Prévieux, 2009, p.35). En relayant la parole de certains enseignants, Baluteau montre que l'ouverture spatiale et matérielle de l'école constitue une condition nécessaire pour retenir l'attention des élèves en favorisant chez eux une expérience concrète avec le monde tangible. Il parle d'un « sentiment que l'intérêt des élèves pour les savoirs dépend d'une relation directe au monde » (Baluteau, 2017, p.103).

Les acteurs scolaires et non scolaires, ainsi que les auteurs ayant travaillé sur la question du partenariat, s'entendent donc sur les différents avantages que ces collaborations peuvent

avoir pour les enseignants et leurs élèves. En démontrant la pertinence d'une analyse centrée sur le phénomène partenarial, ils attirent également l'attention sur l'émergence d'un "nouvel ordre territorial de l'école" (Barrère, 2019), fondé sur les collaborations entre les établissements scolaires et diverses autres structures. Les partenariats permettent aux écoles d'entrer en concordance avec le nouveau modèle de l'"établissement par projets" valorisant les dynamiques de réseau et de connexion à l'interne et à l'externe de chaque organisation scolaire. L'école semble avoir donc trouvé des formes organisationnelles plus souples pour dépasser ses vieux équipements jugés rigides et inopérants. Ces dispositifs, généralement temporaires, permettent en effet d'initier une pluralité de mini ruptures dans le quotidien scolaire, suspendant les objets et formes éducatives le temps d'un projet.

II.2.3. Les inconvénients et limites des collaborations

La présentation des discours favorables au partenariat scolaire ne doit pas pour autant occulter les réalités parfois conflictuelles, ou peu couplées au discours officiels, que les collaborations peuvent engendrer sur le terrain éducatif. En effet, comme nous l'explorerons dans le chapitre 7, le déroulement de ces partenariats n'est pas exempt de tensions et de compromis, nécessaires à la rencontre entre des champs organisationnels et institutionnels distincts. Ils semblent présenter également une diversité d'inconvénients et de limites que nous nous proposons de détailler ici afin de nuancer les analyses de la fonction du partenariat.

D'abord, certains enseignants regrettent un manque de collaboration durant la constitution des projets partenariaux. Rappelons que nous avons choisi dans cette thèse d'utiliser le terme "partenariat" pour désigner toutes les interactions à visée éducative liant les acteurs scolaires et non scolaires. Néanmoins, ces interactions peuvent présenter un degré plus ou moins élevé de travail collaboratif durant la conception et la mise en œuvre des activités éducatives. Il arrive que l'intervenant extérieur ne demande pas l'avis de l'enseignant et ne le fasse aucunement participer. Si cette approche convient à certains enseignants, ce n'est pas le cas de tous. D'autres enseignants aimeraient davantage contribuer au déroulement d'activités et de projets mais peinent à trouver leur place aux côtés de l'intervenant. Par ailleurs, quelques acteurs scolaires interviewés expliquent que certaines offres éducatives importées de l'extérieur ne viennent pas compléter mais remplacer leur action éducative, en proposant des modalités que les enseignants mettent déjà en place. Or, les enseignants disent disposer déjà d'une expertise par rapport à la prise en charge des jeunes, expertise qui devrait être davantage reconnue et mise en valeur par leurs partenaires extérieurs. Par exemple, un enseignant de l'établissement 5 a, dans le cadre d'un partenariat avec des associations d'EEE, vécu l'expérience ratée d'une animation censée sensibiliser les jeunes à la question des valeurs. Cette activité n'a visiblement pas fonctionné auprès des élèves à cause de choix pédagogiques non adaptés au public visé. L'enseignant interviewé affirme qu'ils sont habitués à traiter ces questions dans son établissement et que les intervenants devraient davantage exploiter les compétences des enseignants en termes de prise en charge du développement personnel des élèves et de leur estime de soi.

« A: Parce que la question par exemple l'atelier sur les valeurs, j'imagine que l'objectif là est plus de les faire réfléchir sur ce qu'ils sont et sur ce qu'ils veulent être. Vous, est-ce que c'est une préoccupation que vous avez dans votre enseignement ?

B: Ouais, c'est ça je trouve que là pour les troisièmes, bah faites confiance au prof quoi, surtout dans les écoles comme ça où justement il y a beaucoup d'élèves qui sont en décrochage, qui sont avec une estime d'eux-mêmes très mauvaise. Et je dis, ça c'est vraiment un truc sur lequel on travaille tout le temps. Que ce soit dans les séquences en français, que ce soit en cours de citoyenneté, ils sont tout le temps, tout le temps en train de réfléchir à eux-mêmes, à ce qu'ils aiment. » (Établissement 5, enseignant 1, 06/02/2020).

De même, plusieurs acteurs scolaires interviewés déclarent que l'éducation à la citoyenneté est intégrée de façon latente dans leur enseignement. Même s'ils reconnaissent l'intérêt de projets réalisés en collaboration avec des partenaires extérieurs, ils tiennent à rappeler que leur pratique d'enseignement quotidienne vise déjà à faire des jeunes des citoyens actifs et responsables. Cette approche citoyenne est développée à travers le choix de thématiques d'actualité abordées dans les cours disciplinaires mais également à travers l'apprentissage de compétences citoyennes importantes comme la réflexion logique et critique ou le débat argumentatif.

Un autre ensemble de limites au partenariat décrites dans le discours des acteurs scolaires interviewés concerne la durabilité et l'échelle des projets proposés par les intervenants externes. Certains enseignants regrettent que les projets qui ont pour vocation de se répéter s'essouffent seulement après quelques années, par manque d'investissement tant des enseignants que des intervenants externes. Plusieurs d'entre eux soulignent également leurs doutes quant à l'impact que ces projets peuvent avoir sur leur établissement, même lorsque ce sont des programmes éducatifs de long terme. Leurs discours mettent en évidence la difficulté pour un projet partenarial, même de grande ampleur, d'être reconnu et investi à l'échelle de l'établissement. Des résistances peuvent exister à plusieurs niveaux de la collaboration, notamment à l'échelon de la direction de l'établissement. Pourtant, seule une approche globale réfléchie à l'échelle de l'établissement semble permettre une mise en œuvre durable et structurelle d'un partenariat éducatif à l'école. Les questions des obstacles à la collaboration et des effets des partenariats seront davantage analysées dans les chapitres 7 et 8 de la thèse.

Enfin, le dernier ensemble de limites mises en évidence par les enseignants concerne le déroulement même des partenariats. Les enseignants interviewés soulignent la prise de risque que peut constituer pour eux la mise en place d'une collaboration avec des partenaires extérieurs. En effet, l'engagement dans une relation de partenariat amène les enseignants à mettre en relation deux publics dont ils ne peuvent anticiper les réactions. Par respect pour l'intervenant, ils espèrent que leurs élèves se comporteront correctement et s'investiront dans l'activité qui leur est proposée. Mais ils font également un pari sur la qualité de l'animation pour ne pas décevoir leurs élèves ou gâcher l'investissement temporel que leur demande l'organisation de ces partenariats. Cette prise de risque s'accompagne d'une absence variable de maîtrise par l'enseignant du déroulement de l'activité ainsi que de son

contenu d'apprentissage. À l'imprévisibilité inhérente au partenariat s'ajoute la difficulté de combiner l'enseignement habituel avec des activités souvent moins formelles qui interrompent le temps scolaire, exigeant de la part du professeur une capacité de flexibilité quant à sa posture.

Malgré leur opinion globalement favorable au partenariat, les acteurs scolaires interviewés mentionnent les expériences moins réussies qu'ils ont vécues lors de collaborations éducatives. Il arrive en effet qu'ils soient déçus des choix pédagogiques du partenaire, considérant que les objectifs du projet ou de l'animation ne sont pas remplis. D'après ces enseignants, ces activités manquent parfois de contenu et de profondeur. Plusieurs d'entre eux soulignent que les intervenants d'EC et d'EEE se concentrent parfois trop sur les compétences qu'ils transmettent (s'exprimer, débattre, se connaître, etc.) sans donner réellement de place aux problématiques abordées via les animations. Un exemple est celui des ateliers de joutes verbales, qui visent à développer chez les élèves des compétences d'argumentation orale et de débat. Selon deux enseignants ayant participé à ces projets, la position que les élèves doivent défendre pendant les débats n'est pas toujours assez questionnée, réfléchie et maîtrisée par les élèves.

En outre, les enseignants interviewés affirment que certains opérateurs ne sont pas suffisamment formés pour intervenir dans les classes. Il arrive en effet que des associations engagent des bénévoles pour réaliser leurs animations dans les établissements scolaires. Selon certaines enseignants, leur manque d'expérience et de savoirs pédagogiques diminue la probabilité que les élèves entrent en processus d'apprentissage. L'absence de compétences pédagogiques n'est d'ailleurs pas propre aux bénévoles; certains intervenants professionnels sont également visés par ces critiques.

« Quand des associations viennent, y a des gens quand même qui sont plus compétents que d'autres. Alors sans vouloir juger, là y a parfois des associations qui viennent et ils n'ont pas préparé, enfin il faut quand même un minimum de préparation. Il faut pas venir discuter avec des élèves pendant trois heures, ça marche pas ça avec les élèves, si c'est pas hyper cadré, si c'est pas structuré, y a vraiment ... alors là c'est le bazar. Et moi j'ai vu quand même des ateliers, c'était vraiment le bazar, je me suis dit "mais qu'est-ce qu'ils racontent ?" » (Établissement 5, enseignant, 06/02/2020)

Même s'ils affirment que le fait de faire intervenir un partenaire extérieur permet d'interrompre la monotonie scolaire et donc de réveiller l'attention des élèves, les enseignants rappellent donc que plusieurs conditions sont exigées pour pouvoir la retenir. Or, les partenaires extérieurs ne semblent pas toujours compétents à cet égard.

Ces différents constats viennent souligner les limites du partenariat entre les écoles et les intervenants scolaires, nuancant les représentations positives relayées dans l'analyse de la fonction du partenariat. Ils témoignent de la difficulté et de l'ambiguïté de la position de ces enseignants, situés à l'intermédiaire entre l'institution scolaire et les acteurs qui la critiquent. Représentants de leur profession et de leurs établissements, ces acteurs

développent néanmoins parfois des discours aussi critiques de la forme scolaire que les organisations externes avec lesquelles ils collaborent. Ces observations critiques ne les empêchent pas de percevoir les possibles contradictions du travail partenarial face aux exigences du quotidien enseignant, ainsi que les effets parfois très limités de ces activités aux formes éducatives pourtant considérées plus adaptées aux besoins des jeunes. Beaucoup de partenariats ne semblent remplir leur fonction que partiellement, ne permettant pas à l'école de traiter efficacement les évolutions de son environnement. Dans le chapitre suivant, nous reviendrons sur les obstacles qui peuvent se dresser à la réalisation des partenariats mais également sur les conseils et demandes que les enseignants développent pour optimiser le déroulement des projets éducatifs.

II.3. Dynamiques des rencontres partenariales

Les différentes limites mentionnées juste avant permettent d'apporter de la mesure dans les propos des opérateurs externes, généralement axés sur la promotion de leur action éducative en terrain scolaire. Mais malgré ces inconvénients, le partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires apparaît dans la majorité des discours comme une démarche essentielle d'ouverture de l'école sur son environnement. Les importantes évolutions de nos sociétés poussent en effet les milieux scolaires à adapter leur offre à de nouvelles attentes, tant en termes de contenu d'apprentissage que de nouvelles attentes. De leur côté, les opérateurs éducatifs non scolaires viennent apporter des réponses concrètes à ces besoins nouveaux, trouvant dans les établissements scolaires les plus larges publics de jeunes. Dans ce troisième point visant à prendre du recul théorique sur les discours des acteurs, nous reviendrons en premier lieu sur la nature de la relation qui unit les partenaires éducatifs (1). Ensuite, nous analyserons en quoi le partenariat peut constituer un facteur de fragmentation du système scolaire, s'instituant de manière variée en fonction des contextes (2). Enfin, nous remobiliserons les outils de la théorie des systèmes pour interroger la fonction que remplit le partenariat pour l'école (3).

II.3.1. Le partenariat comme relation de double dépendance

Les discours des intervenants éducatifs tendent à mettre en évidence la nécessité fondamentale à la fois pour les associations de pouvoir intervenir en milieu scolaire et pour les écoles d'obtenir de l'aide de l'extérieur. En effet, la plupart des personnes interviewées s'entendent sur l'importance d'adapter l'offre éducative de l'école aux évolutions du monde en important de nouveaux objets en son sein. Cependant, ils constatent que la grande majorité des enseignants ne sont non seulement pas formés pour proposer des activités autour de ces nouveaux objets, mais qu'en plus leurs méthodes pédagogiques ne sont souvent pas adaptées à la mise en place de ces activités. En effet, même si les cadres légaux et les pratiques éducatives tendent à évoluer en faveur d'une pédagogie moins transmissive, les cours de l'enseignement secondaire restent principalement axés sur l'enseignement de savoirs théoriques, l'évaluation formelle de leur acquisition et le respect des règles disciplinaires. Les changements pédagogiques semblent se limiter à l'échelle individuelle : une

part des acteurs scolaires choisit de se former pour faire évoluer leur enseignement vers un apprentissage par l'expérimentation et la mise en action. Néanmoins, la structure cellulaire de l'école étant peu propice à la diffusion d'innovations à l'échelle organisationnelle et systémique, les « éducations aux attitudes » ainsi que leurs formes éducatives peinent à s'institutionnaliser dans la structure de l'école. Les établissements scolaires tendent donc à faire appel à des intervenants externes, mieux armés pour proposer des activités éducatives adaptées aux besoins de notre « société du risque ». Ces opérateurs disposent en effet de ressources précieuses pour l'organisation d'activités éducatives alternatives à la forme scolaire. Formés aux « éducations à », leurs intervenants possèdent des savoir et savoir-faire, ainsi que des outils pratiques nécessaires à leur prise en charge. Ils arrivent souvent en milieu scolaire avec des modules pédagogiques adaptés aux besoins de l'objet. Leur autonomie par rapport aux normes et traditions scolaires constitue également une ressource utile pour imaginer une offre éducative attrayante pour les élèves.

De leur côté, les associations d'« éducation aux attitudes » sont également dépendantes des écoles, considérées comme l'espace idéal pour déployer leurs activités. En effet, ils y trouvent non seulement des locaux adaptés, mais aussi et surtout de larges publics d'élèves présents et disponibles pour l'apprentissage une très grande partie de l'année. Les intervenants externes ont généralement besoin de l'école pour pouvoir se maintenir en tant qu'acteur à part entière du paysage éducatif, d'autant plus si une partie de leurs financements publics sont octroyés pour leur action en milieu scolaire. La connexion particulière des établissements scolaires avec leurs partenaires éducatifs nous semble à mettre en lien avec la théorisation par Santi Furnari de la relation de dépendance aux ressources entre les champs¹⁰⁴. L'auteur s'intéresse aux probabilités de changement institutionnel lorsque deux champs sont dépendants des ressources de l'autre. La question du changement sera davantage abordée dans le chapitre 8, mais il est déjà intéressant de noter qu'il est de moins en moins considéré comme possible pour l'école de se reproduire en vase clos, étant donné les ressources qu'elle puise dans son environnement. Et puisque les opérateurs éducatifs qui fleurissent de toutes parts ont également un grand besoin de liens avec le monde scolaire, nous postulons qu'existe une relation de double dépendance au cœur du partenariat.

II.3.2. Le partenariat comme rencontre d'entrepreneurs institutionnels situés dans un système en cours de fragmentation

Nos analyses sur la fonction du partenariat scolaire n'ont jusqu'alors pas encore pris en compte les différences qui peuvent exister entre les différents contextes scolaires. Notre enquête de terrain n'a pas eu assez d'ampleur que pour pouvoir analyser formellement ces variations. Néanmoins, il nous semble pertinent de livrer ici quelques interprétations relatives aux différents contextes scolaires, construites à partir d'observations et des représentations des discours interviewés.

¹⁰⁴ Cf. Chapitre 3, II.3 L'importance des relations entre les champs et les organisations, p.90

Comme bien d'autres champs institutionnels, le champ scolaire n'est pas exempt de nombreuses variations interorganisationnelles. Les différents travaux néoinstitutionnalistes s'attellent à montrer que ces variations s'expliquent souvent pas les relations que les organisations entretiennent avec leur environnement. Les liens que les écoles établissent avec l'extérieur constituent en effet un facteur important de différenciation. Contrairement aux organisations non scolaires qui cherchent généralement à diversifier les profils d'écoles avec lesquelles elles collaborent, les établissements scolaires sélectionnent les acteurs qui peuvent leur offrir ce dont ils ont besoin. De fait, une école n'est pas l'autre : elles n'ont pas les mêmes publics, ne sont pas confrontées aux mêmes problèmes ou demandes. Une école située dans une petite ville de la province luxembourgeoise ne rencontrera pas les mêmes défis qu'un établissement bruxellois, où la multiculturalité est très importante. Chaque établissement mobilise donc des critères différents pour choisir tel ou tel intervenant spécifique sur un « marché » où l'offre est abondante. Les acteurs éducatifs (scolaires et non scolaires) sont donc amenés à réaliser un "diagnostic" des besoins de terrain pour adapter leur offre aux élèves locaux¹⁰⁵.

Si l'on met de côté cette question des identités d'établissement, il apparaît néanmoins incontestable aux yeux des acteurs interviewés que le partenariat aura un impact différent pour les élèves issus des catégories socioéconomiques les plus favorisées que pour leurs camarades des milieux plus précaires. Inviter des partenaires extérieurs ou sortir des établissements n'a pas les mêmes effets chez les jeunes déjà habitués à sortir de leur quartier et à réaliser des activités socioculturelles que chez ceux qui n'ont pas la possibilité de cette mobilité géographique, sociale et culturelle. Pour les jeunes les moins dotés socioéconomiquement, les projets scolaires réalisés en partenariat avec des acteurs extérieurs sont parfois les seuls moyens légitimes qu'ils ont de "rencontrer l'extériorité", sortir de leur milieu et avoir accès à des secteurs culturels et éducatifs non scolaires.

Cependant, pour la direction de l'établissement 9, les inégalités entre les établissements sont tellement grandes en FWB que les situations dramatiques dans lesquelles se trouvent certains milieux scolaires ne leur permettent pas de réaliser de vrais projets avec leurs élèves. Les défis auxquels ces établissements font face semblent limiter leurs marges de manœuvre vers des collaborations et des approches pédagogiques alternatives.

« Je dis parfois je travaille dans un contexte tellement anormal, c'est une micro bulle, vraiment, déjà c'est le Brabant-Wallon et déjà c'est l'anomalie [de l'établissement 9] qui est tellement particulier par certains aspects que nous quand on est en réunion avec nos collègues d'autres écoles, bah on a la décence de se taire parce que vous n'oseriez pas évoquer les petits soucis que vous avez par rapport aux défis gigantesques que certaines directions d'écoles ont, autant vis-à-vis de leur personnel que de vis-à-vis des enfants dont ils ont la charge. Là où vous ne commencez pas à vous poser la question de savoir s'ils peuvent faire du projet, le seul projet c'est de ramener les enfants dans l'école. Ça c'est

¹⁰⁵ Ce diagnostic prend notamment la forme, pour les établissements scolaires, de plans de pilotage depuis le décret de 2017. Ce décret demande à chaque établissement "de construire des objectifs spécifiques et des stratégies prioritaires en fonction de sa réalité propre, pour contribuer à l'atteinte des objectifs d'amélioration, définis pour l'ensemble du système éducatif par l'autorité publique" (Enseignement.be).

quelque chose, je pense à une école à Bruxelles, un excellent collègue, lui au CE1D en fin de 2ème humanité il a un taux d'échec d'à peu près 80%. Chez nous on a un taux de réussite de 98%, comment, on ne parle pas des mêmes écoles. Alors lui il me parle de ses difficultés, ce qu'il met en place mais ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait, nous on est en train de « s'amuser » à affiner les choses pour nos quelques élèves qui sont diagnostiqués haut potentiel. Dans son école, haut potentiel c'est malheureux mais pour peu qu'il y en ait il n'a pas le temps de s'en occuper du tout. » [Établissement 9, direction, 16/06/2020]

Ces inégalités entre milieux peuvent être illustrées par la manière dont les projets d'éducation à l'esprit d'entreprendre et les projets d'éducation à la citoyenneté sont déclinés dans les différents contextes scolaires. Du côté de l'EEE, plusieurs différences ont déjà été observables dans notre échantillon de recherche. L'exemple du dispositif de mini-entreprises fait apparaître plusieurs variations en fonction des publics d'élèves. Alors que l'association *Les Jeunes Entreprises* souhaite proposer le même dispositif à toutes les catégories d'élèves, le projet n'est pas vécu de la même manière par tous. Le projet de mini-entreprise est censé être réalisé sur base volontaire, sans obliger aucun élève à participer. Néanmoins, certains établissements, assez mal positionnés sur le quasi-marché scolaire, ont décidé de rendre le projet obligatoire pour certaines de leurs classes, afin de les obliger à s'investir dans un projet qui a un sens concret et percevable pour tous. L'implicite de ce choix est également que les élèves de ces écoles ne s'engageraient pas facilement dans ce type de projets autrement que par obligation scolaire. Par ailleurs, la capacité des jeunes à construire leur projet de mini-entreprise est également variable d'un milieu à l'autre. En effet, plusieurs acteurs scolaires rencontrés ont mis en évidence l'étendue des facilités que peuvent avoir des jeunes bien dotés en capitaux sociaux pour réaliser leur projet entrepreneurial (réseaux capables de les aider, de les outiller, de diffuser leur produit, etc.).

« On a juste la particularité qu'à cause d'un certain public on a pas mal de nos jeunes qui adorent faire ça, mais ils ont la chance d'avoir des parents qui sont déjà là-dedans, alors évidemment ils sont bien coachés, ils sont bien entourés, papa maman décrochent le téléphone, des fois on demande à la mamy de faire un petit article dans la presse ou de passer à la radio, 'fin y a quelque chose qui est un peu faussé. On a eu comme ça une année, une équipe, enfin c'était invraisemblable tellement ils avaient trop de moyens quoi, on voyait bien que c'était anormal d'avoir autant de facilités pour mener leur entreprise. » [Établissement 9, direction, 16/06/2020]

Les finalités de l'éducation à l'esprit d'entreprendre sont également perçues différemment dans chaque contexte scolaire. Chez les élèves issus des classes moyennes à élevées, ces projets sont un moyen d'améliorer leurs connaissances en économie et de mieux connaître les secteurs entrepreneuriaux de leur région. Par contre, du côté des milieux plus relégués, l'EEE est souvent mobilisée pour remotiver les élèves, augmenter leur confiance en eux, les aider dans leur orientation scolaire et professionnelle et donner du sens à leur apprentissage. Le dispositif *Story Me*, uniquement déployé dans les écoles de l'enseignement qualifiant, est représentatif de cette volonté d'accompagner les publics les plus "fragilisés" dans leur parcours scolaire. Bien sûr, le monde scolaire est plus complexe que cette division en établissements favorisés/défavorisés le laisse entendre. De plus, chaque élève retire ce qu'il veut et peut des projets d'EEE. Mais les projets réalisés en partenariat avec des acteurs

externes ne semblent pas échapper aux dynamiques d'inégalités encore et toujours reproduites par l'école.

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, Evelyne Jadot et Marie Verhoeven ont bien montré qu'il existe une multiplicité de traductions locales de la mission d'éducation à la citoyenneté. Les établissements scolaires apparaissent comme des lieux de médiation où se reconstruisent le sens et la place accordés à l'EC. Comme le montrent les auteures, la priorité donnée à l'EC et son ancrage sont liés aux enjeux singuliers que chaque école rencontre (Verhoeven & Jadot, 2018). À travers une recherche centrée sur trois études de cas, elles montrent que les établissements développent "des positionnements contrastés au regard des finalités politiques poursuivies et de la manière de penser l'inscription des sujets dans la collectivité". Dans les publics les moins favorisés socioéconomiquement, les activités d'EC tendent à se cantonner à un registre infra-politique, à travers une logique principalement domestique (l'école, communauté de vie mobilisée pour réparer les sujets). Dans les filières qualifiantes, c'est l'objectif instrumental d'insertion socioprofessionnelle qui oriente principalement les projets d'éducation à la citoyenneté. Verhoeven et Jadot montrent qu'au contraire, les milieux plus favorisés vont davantage bénéficier d'activités visant à « élargir les horizons [des élèves], en articulant la prise de conscience des défis sociétaux avec une expérience active de la participation à des projets citoyens. » (Verhoeven & Jadot, 2018, p.97).

Ainsi, la composition sociale des établissements, mais aussi leur ancrage géographique et leur identité narrative héritée, orientent les finalités données aux projets partenariaux ainsi que la façon dont ils sont organisés dans les classes. Les mêmes activités ne sont pas mises en œuvre de façon identique dans tous les établissements du système scolaire belge. Ce constat rejoint les analyses réalisées par Tay, Bouhon, Dupriez et Cattonar (2021). Ces derniers montrent que si les missions de l'école se complexifient et se diversifient, elles se déclinent aussi différemment selon les segments du système scolaire. Ils dressent en effet le constat d'une structuration normative en deux segments liés à la section d'enseignement et à la position occupée dans la hiérarchie scolaire. En résumé, leur enquête met en évidence que les enseignants dans les sections de transition et dans les établissements à l'ISE le plus élevé valorisent davantage la mission de subjectivation orientée vers l'émancipation et l'épanouissement des élèves ainsi que les objectifs d'instruction visant la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires dans une perspective de préparation aux études supérieures. En contraste, les enseignants des filières de qualification et des milieux moins favorisés socioéconomiquement semblent poursuivre des objectifs éducatifs plus pragmatiques et plus instrumentaux. Ils disent viser prioritairement la transmission d'un socle minimal de compétences dans un objectif d'intégration, de distribution et de préparation à l'instabilité. Leur conception de la subjectivation est également plus large, incluant les figures du sujet "entrepreneur" et "travailleur". La recherche de Tay et ses collègues démontre aussi la coprésence de trois types de rapports aux normes différents dans l'enseignement : transactionnel, impersonnel et critique aux normes. Les rapports aux normes de types transactionnel et impersonnel se manifestent plus fortement dans l'enseignement de qualification.

Ainsi, les choix et finalités pédagogiques poursuivies par les enseignants dépendent du fragment du quasi-marché au sein duquel ils travaillent. Or, nous pensons que le partenariat nourrit cette logique de segmentation. Par leur pénétration et impact variés sur le terrain scolaire, les partenaires de l'école participent à différencier les établissements les uns des autres. Sans pouvoir le déterminer avec certitude, nous posons l'hypothèse que le partenariat contribue à accentuer la fragmentation¹⁰⁶ du champ scolaire. En effet, les collaborations avec les intervenants externes servent de stratégies pour le positionnement des établissements sur le quasi-marché scolaire et peuvent accroître la spécialisation de certains d'entre eux autour d'objets d'apprentissage, de finalités éducatives ou de modalités d'enseignement particulières.

Précisons cependant que les critères que les écoles mobilisent dans leurs choix de partenaires ne sont pas nécessairement fixés à l'échelle des établissements car ceux-ci ne sont pas des entités parfaitement homogènes et intégrées. Comme nous l'avons rappelé dans le chapitre 3, les organisations présentent des aspects irrationnels et sont souvent confrontées à des incohérences et des conflits internes (Meyer & Scott, 1983). Constituant des *loosely coupled systems*, les organisations scolaires présentent de degré élevé de complexité. Bien qu'il existe un projet d'établissement et un projet pédagogique 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. Si le partenariat peut être considéré comme un facteur de fragmentation du champ scolaire, il semble donc également contribuer à la différenciation interne des établissements. En effet, le recours à des intervenants extérieurs n'est pas vu du même œil par l'ensemble des équipes

¹⁰⁶ Signalons néanmoins que le travail de Dzifanu Tay tend à remettre en question l'hypothèse d'une fragmentation croissante du système éducatif. S'appuyant sur les travaux de Grootaers (2016), elle rappelle que l'école belge s'est constituée sur le principe de la liberté d'enseignement, dans un contexte institutionnel accordant une grande autonomie aux pouvoirs locaux. Le système scolaire s'est progressivement développé à partir « d'une multitude d'initiatives diverses et éclatées, provenant d'une "constellation" d'acteurs publics et privés » (Grootaers, 2016, cité par Tay, 2023, p.196). C'est à partir des années 1950 que l'État belge commence à prendre en charge l'organisation et l'homogénéisation globale de l'enseignement secondaire (Pacte Scolaire, enseignement rénové, etc.). En 1997, le décret « Missions » affirme clairement la volonté intégratrice de l'État, définissant de façon centralisée les objectifs généraux de l'École et ses orientations pédagogiques. Tay souligne donc que le mouvement historique est moins celui d'une fragmentation que celui d'un renforcement progressif de normes valant pour tous les établissements scolaires. À partir d'une fragmentation ancienne, reposant sur une multiplicité de propositions éducatives locales et d'établissements aux projets différenciés, le système scolaire francophone belge tend à s'uniformiser par l'action intégratrice des pouvoirs publics. L'auteure pose donc l'hypothèse que nous assistons aujourd'hui moins à un processus de fragmentation du champ scolaire qu'à un estompement progressif d'une fragmentation ancienne au profit d'une pluralité normative croissante. En effet, sa thèse met en évidence l'intégration progressive, par l'ensemble des enseignants, des nouvelles orientations axiologiques et normatives apparues successivement depuis les années 1960. Si l'on suit son intuition, peut-être devrions-nous considérer le rôle joué par le partenariat scolaire dans la pluralisation des positionnements normatifs des établissements scolaires plutôt que ses effets sur la fragmentation du champ scolaire.

éducatives, les enseignants ne partageant pas nécessairement tous la volonté d'importer de nouveaux objets et de nouvelles formes au sein de l'école.

Les acteurs éducatifs que nous avons rencontrés, enseignants comme intervenants externes, s'entendent globalement sur les vertus du partenariat et la nécessité de faire évoluer le milieu scolaire. Mais comme rappelé en début de section, la population d'enseignants rencontrés lors des entretiens n'est pas représentative de la population générale d'enseignants du secondaire. Notre accès à ces enseignants a été permis grâce aux contacts donnés par les acteurs extérieurs, entraînant de facto une focalisation sur les enseignants a priori favorables à la réalisation de collaborations éducatives. Cette approche positive du partenariat semble associée à une forme d'extériorité par rapport à l'institution scolaire et à ses normes dominantes. Des analyses des représentations des différents interviewés semble émerger une proximité de leurs positions. Ainsi, le partenariat scolaire, et les potentiels changements qu'il apporte au monde scolaire, n'apparaissent possibles que grâce à la rencontre d'acteurs éducatifs internes et externes à l'école partageant des représentations éducatives similaires. La mise en lien d'acteurs que l'on pourrait qualifier d'« entrepreneurs institutionnels » semble permettre un couplage nécessaire à l'évolution des rapports de l'école avec son environnement. Cette question sera davantage approfondie dans le chapitre 8 de la thèse.

La pandémie du covid-19, frein majeur au partenariat scolaire

La différenciation interne des établissements scolaires a également été révélée par la pandémie et le confinement. Arrivé en Europe lors de la récolte des données de notre recherche, le covid-19 a fortement perturbé l'activité scolaire. Les écoles ont dû fermer leurs portes pendant plusieurs semaines, tandis qu'une partie des enseignants devaient composer avec de l'enseignement à distance. Lorsqu'elles ont réouvert leurs portes pour accueillir les élèves, la tendance a été à la fermeture des établissements scolaires sur eux-mêmes et au retour sur les missions d'instruction. Les partenariats ont été suspendus pendant de longs mois. Ainsi, la forme scolaire et son principe de clôture ont été renforcés, additionnés des normes sanitaires exigeant une certaine rigidité du cadre (dans les déplacements, les interactions, la discipline, etc.). Cette période a mis en évidence la différenciation des équipes pédagogiques en soulignant qu'en cas de difficultés, une partie des acteurs scolaires souhaite une centration de l'activité pédagogique uniquement sur la transmission des savoirs disciplinaires. Pour eux, il s'agit avant tout de rattraper le temps perdu dans l'apprentissage cognitif. Pour d'autres acteurs par contre, la pandémie a eu comme impact de relativiser à leurs yeux le rôle de l'école, rappelant l'importance pour le bien-être des jeunes d'organiser des activités porteuses de sens et d'ouverture, créatrices de lien social et d'échanges. Dans une pétition envoyée à la ministre Désir après qu'elle ait décidé de suspendre les activités extra-muros¹⁰⁷, des enseignants affirment qu'ils ne peuvent pas mener à bien leurs missions « de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun de nos élèves, de les amener à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle, de les préparer à être des citoyens responsables et d'assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale » sans pouvoir travailler en partenariat avec le secteur culturel. Pour eux, les activités partenariales ne sont pas accessoires, mais au contraire « plus que jamais essentielles ».

La pandémie a bien entendu eu un impact important sur les activités des associations d'« éducation à » et organisations de jeunesse, privées pour l'essentiel de leur public scolaire. Elle a suscité de nombreuses réflexions au sein du secteur à propos de la place des OJ au sein des établissements scolaires, dans la vie des jeunes et le rôle qu'elles peuvent jouer pour améliorer leur bien-être. Constatant la détresse de nombreux jeunes, le secteur de la jeunesse a voulu attirer l'attention des acteurs politiques et associatifs sur l'importance de créer des collaborations entre les acteurs qui s'occupent des différentes dimensions de la vie des jeunes (enseignement, jeunesse, écoles des devoirs, accueil temps libre, loisirs, etc.).

Lors de l'affaiblissement progressif de la pandémie, plusieurs associations organisant des formations envers les acteurs scolaires ont par ailleurs constaté un nouvel élan des enseignants vers l'extérieur de l'école avec une croissance des inscriptions pour leurs activités pédagogiques. Le covid-19 semble avoir été l'occasion, pour une partie des enseignants, de raviver les envies de pousser les murs de l'école et de modifier leur quotidien d'enseignement. Il semble avoir, pour certains pans du système scolaire, révélé la dépendance de l'école à ses partenaires extérieurs et provoqué une opportunité de repenser les formes éducatives dominantes au sein des écoles.

II.3.3. Le partenariat comme mode d'accroissement de la complexité interne du système éducatif visant à tenir compte des évolutions de son environnement

La théorie des systèmes a déjà été mobilisée dans la première partie de la thèse pour établir des hypothèses relatives à l'évolution des rapports entre les écoles et leur environnement organisationnel¹⁰⁷. Le regard sur les données de terrain apportées par ce chapitre 6 nous permet de compléter ces propositions en prenant du recul sur la dépendance de l'école à ses partenaires extérieurs. Ce dernier point du chapitre vise donc à apporter des interprétations complémentaires sur la fonction que le partenariat remplit pour le monde scolaire. Pour ce faire, nous nous inscrivons dans la suite du travail de Pieter Vanden Broeck et Eric Mangez, qui ont travaillé sur les projets éducatifs transnationaux en Europe.

Comme ces auteurs l'ont montré, l'évolution du système d'éducation s'accompagne d'une production importante de nouvelles différences éducatives. En étudiant l'exemple des activités éducatives soutenues par les financements "Erasmus +", Vanden Broeck s'intéresse à la manière dont l'Europe redessine les contours institutionnels de l'éducation. Il démontre comment le système éducatif étend ses propres limites en intégrant des *"hybrid, ephemeral and loosely coupled partnerships"* (Vanden Broeck, 2019, p.12), en différenciation par rapport à l'organisation scolaire classique et aux normes professionnelles des enseignants. Avec l'importation de ces nouvelles formes, l'interaction pédagogique tend à se modifier, accordant une importance moindre à la différence de rôle entre instructeur et instruit. Les projets que Vanden Broeck analyse intègrent au sein du système éducatif des pratiques et situations qui étaient jusqu'il y a peu considérées comme extérieures ou étrangères à ce dernier. Il fait par exemple référence au jeu (intégré comme une modalité d'éducation non formelle), au vivre-ensemble (aujourd'hui considéré comme une compétence citoyenne à acquérir) ou encore au travail (proposé comme une modalité d'apprentissage, via les stages). L'auteur ajoute également que ces projets transnationaux sont caractérisés par une approche du temps différente de la forme scolaire. En effet, alors que l'école cherche à transmettre aux nouvelles générations ce que le passé nous a appris (*historicisation*), les dispositifs financés par Erasmus + tendent à

« exploit the unknown and unknowable character of that future, deemed risky and in need of educational intervention, in order to carve out an educational space for themselves. Transnational education is hence an exercise in the futurisation of the present (cf. Luhmann 1976): it strengthens our experience of the future as a horizon of endless possibilities, thus increasing the openness of the present to a plethora of different options for pedagogical interaction. » (Vanden Broeck, 2019, p.15).

Cette volonté d'anticiper le futur permet une hyper-variabilité des projets, constituant un réservoir infini de possibilités.

¹⁰⁷ Pétition envoyée à la ministre Caroline Désir suite à la circulaire n°7686 du 18 août 2020

¹⁰⁸ Cf. Chapitre 2, III.3. Le cas du partenariat entre écoles et acteurs externes, p.70-72

Pieter Vanden Broeck et Eric Mangez se penchent également sur les aspects organisationnels de cet “espace éducatif distinct” qu’ils étudient. Ce dernier ne semble pas structuré par les différences qui organisent classiquement le système éducatif, ouvrant la mise en œuvre des projets à des organisations variées. Ainsi, les projets Erasmus+ reposent généralement sur des collaborations entre écoles et ONG, organisations de jeunesse, entreprises, ou encore des universités. Avant d’être financés, des comités évaluent leur pertinence au regard de leurs qualités textuelles et de leur caractère innovant. Ces projets inversent donc la relation évaluative habituelle dans l’enseignement scolaire, en faisant précéder l’instruction par l’évaluation. Cette sélection est également suivie d’une contractualisation formelle, qui permet d’établir des points de référence communs pour tous les partenaires impliqués dans le projet. Ces contrats établissent une planification d’activités autour d’un ensemble de conditions et de conséquences anticipées, les faisant passer « *from the uncertainty of the project’s realisation to the sobering certainty of legal obligations* (cf. Luhmann 2004a, pp.165–166). » (Vanden Broeck, 2019, p.11).

Notre recherche se distingue du travail de Vanden Broeck en ce sens qu’elle ne s’intéresse pas spécifiquement aux projets d’éducation transnationale, mais à toutes les activités éducatives qui peuvent lier un établissement scolaire à un partenaire éducatif extérieur. Néanmoins, il nous semble pertinent de lier les résultats de son analyse luhmanienne à notre terrain de recherche, puisqu’elle nous permet d’éclairer la fonction que le partenariat peut remplir dans le système éducatif. Comme les activités analysées par l’auteur, les partenariats que nous avons explorés reposent sur un processus de sélection et sur une forme de contrat qui marquent le début du partenariat. Même si une majorité des collaborations analysées dans cette thèse sont basées sur des offres éducatives préformatées, les acteurs scolaires tendent en effet à évaluer la pertinence des activités proposées et la légitimité du partenaire avant d’initier la collaboration. Les enseignants et les intervenants se mettent d’accord en début de partenariat sur le déroulement des projets qui va les lier, déterminant ainsi leurs attentes respectives. L’indétermination structurelle croissante du système éducatif est résolue à travers chaque projet, qui restreint les possibilités éducatives et donne une forme spécifique à l’intention éducative.

Vanden Broeck (2021) rappelle que parler de “forme éducative” signifie observer l’horizon de possibilités qui résultent d’une intention d’éduquer, et donc la différence qui est établie avec les autres activités sociales. Il est intéressant de noter que les discours autour des activités partenariales les distinguent généralement moins de ce qui n’est pas éducation que de ce qui est de l’éducation scolaire : plutôt qu’insister sur leur nature éducative, il s’agit avant tout pour les partenaires de se différencier de l’école. L’intention éducative est donc généralement moins “marquée” que dans la plupart des moments d’enseignement, mais elle existe bien et justifie la collaboration avec les établissements scolaires. Par ailleurs, l’organisation scolaire essaie généralement de contrôler l’opacité de l’interaction éducative, c’est-à-dire son incapacité à vérifier le succès des actes pédagogiques en observant ce qui se déroule dans les systèmes psychiques. Alors que l’école prévoit des évaluations régulières dans le parcours scolaire des élèves, les activités organisées en partenariat avec les acteurs

extérieurs traitent cette opacité différemment : elles n'accordent que peu d'attention aux résultats d'apprentissage, se concentrant davantage sur les processus. L'apprentissage y est en effet envisagé davantage comme un processus progressif, difficilement quantifiable, que l'on peut optimiser en rapprochant le moment éducatif d'une expérience "de la vie réelle", porteuse de sens et de plaisir pour les apprenants. Ainsi, les modalités pédagogiques et les contenus éducatifs abordés dans les projets que nous explorons sont similaires à ceux envisagés par Vanden Broeck. Ils tendent à proposer des formes éducatives inspirées de pratiques et situations non spécifiques au système éducatif, en s'éloignant des caractères transmissif et asymétrique de la forme scolaire. Par ailleurs, certains des objets que nous avons étudiés tendent également à exploiter les opportunités et risques futurs comme sources de contenu éducatif. Les éducations aux attitudes partagent généralement l'objectif d'outiller les jeunes pour vivre dans une société instable, conflictuelle, changeante, confrontée à des risques multiples (dissension sociale, précarité et crise politique, environnementale, sanitaire et migratoire).

À l'aune de ces différentes considérations, il apparaît que la croissance du partenariat scolaire nourrit la tendance du système éducatif à retravailler et étendre ses propres frontières. Comme les activités analysées par Vanden Broeck, les partenariats éducatifs que nous étudions semblent participer d'*"an expansive resettlement of the boundaries establishing what counts as meaningful education"* (Vanden Broeck, 2019, p.12). L'émergence du partenariat peut donc être analysée comme une disjonction interne du système éducatif, qui redéfinit l'intention pédagogique en se respecifiant dans de nouvelles formes éducatives et organisationnelles. On observe en effet la croissance d'une pratique éducative différenciée, poursuivant la même intention de changer les personnes mais à travers des modalités alternatives à celle de l'école (Vanden Broeck, 2019, p.7). Ce constat nourrit donc l'hypothèse selon laquelle le partenariat permet à l'école d'établir un rapport plus souple à son environnement, lui permettant d'y sélectionner ponctuellement des éléments qui lui échappaient traditionnellement (l'économie, la politique, la famille, la sexualité, la violence, le droit, l'environnement, etc.). Comme on l'a vu, les évolutions sociétales des dernières décennies ont provoqué une diffusion de nouvelles thématiques éducatives dans les préoccupations des enseignants. Cependant, si l'analyse d'inspiration luhmanienne réalisée par Vanden Broeck se centre sur une évolution des rapports entre le système éducatif et son environnement, notre recherche ajoute à ceci que le partenariat permet au monde scolaire d'aussi mieux appréhender des problématiques qui lui sont propres (comme le décrochage scolaire, les incivilités et le harcèlement). Les collaborations entre acteurs scolaires et non scolaires apparaissent ainsi comme des manières d'augmenter la complexité interne du système éducatif pour faire face au contexte de la seconde modernité.

Cette complexification s'incarne dans de nouvelles formes éducatives et de nouveaux objets qui pénètrent de plus en plus le territoire scolaire. Notre contribution démontre un lien entre cette émergence pédagogique et la croissance du rôle des organisations non scolaires dans l'éducation formalisée des jeunes. De nouvelles re-spécifications de l'intention éducative s'affirment à l'école là où des formes organisationnelles basées sur le partenariat

et la dynamique de projet temporaire prennent de plus en plus de place. En établissant des relations avec d'autres organisations éducatives, les établissements scolaires découvrent d'autres manières de prendre des décisions et de réduire la complexité. Ils explorent leur « zone de non savoir » (Seidl, 2007) à travers le partenariat, tirant éventuellement avantage de ce qu'ils observent pour introduire des innovations en leur sein¹⁰⁹. Il s'agira, dans les chapitres suivants, d'approfondir la manière dont de nouvelles formes organisationnelles se déploient en milieu scolaire ainsi que les hypothétiques changements pédagogiques et organisationnels suscités par le partenariat.

III. Conclusion

Intermédiaires entre leurs établissements et leurs partenaires, les acteurs scolaires engagés dans une collaboration éducative présentent bien souvent un positionnement critique par rapport aux choix pédagogiques et structures éducatives dominantes dans l'enseignement. Mettant en évidence les limites du système éducatif, ils rejoignent les attentes et objectifs des opérateurs éducatifs avec lesquels ils collaborent. Les partenaires scolaires et non scolaires construisent ainsi des activités et projets créant du lien entre deux univers institutionnels bien distincts. Les propos des enseignants et membres de direction interviewés mettent en évidence l'ambivalence de leur position à la fois interne et externe à l'école, illustrant ainsi l'opposition des champs scolaires et associatifs. L'analyse de nos données a permis de décrire la dynamique de différenciation prédominante dans la rencontre partenariale.

Ce chapitre a aussi voulu mettre en évidence les fonctions que ce processus de différenciation remplit pour le système éducatif. Les discours critiques par rapport au fonctionnement de l'institution scolaire, sa forme éducative dominante, les finalités qu'elle poursuit et son inadaptation aux exigences de la modernité semblent être à la source des dynamiques de partenariat entre acteurs scolaires et organisations extérieures. À partir du regard de la théorie des systèmes, nous posons l'hypothèse que ces discours promouvant la différenciation permettent au système éducatif d'observer ses propres limites et de les dépasser en important les différences par rapport à l'environnement à l'intérieur du système. Le partenariat en lui-même permet à l'école d'ériger un rapport plus souple à son environnement, en allant y puiser sélectivement les objets et formes éducatives qui lui étaient étrangères. Il ouvre la porte à de nouvelles re-spécifications de l'intention éducative, à travers l'importation de formes organisationnelles plus temporaires, flexibles et coopératives. Dans le chapitre suivant, nous explorerons comment ces formes plus souples viennent interrompre le déroulement habituel des activités de l'école en introduisant un « épisode » temporaire découplé de l'organisation scolaire.

¹⁰⁹ Cf. Chapitre 3, III.1. Explorer le non-savoir par le partenariat, p.93-97

CHAPITRE 7 : MÉCANISMES D'INSERTION DES ACTEURS EXTERNES AU SEIN DE L'ÉCOLE : HYBRIDATION, INTERRUPTION ET ADAPTATION

Caractérisé généralement par une dynamique affirmée de différenciation, le partenariat entre acteurs scolaires et non scolaires ouvre l'école à d'autres formes et d'autres finalités, lui permettant de dépasser ponctuellement ses limites maintes fois critiquées. Mais au-delà de comprendre la fonction que ces partenariats poursuivent pour le système éducatif, il s'agit aussi de saisir les mécanismes par lesquels les acteurs extérieurs parviennent à intervenir dans les temps scolaires et à négocier leur présence sur le terrain des écoles. Dans ce septième chapitre, nous visons à analyser les modalités partenariales en approfondissant la manière dont les opérateurs initient leur collaboration, la mettent en œuvre et la finalisent dans une période de temps définie préalablement. Avant d'entrer dans l'analyse de ces "épisodes" partenariaux, ce chapitre passe d'abord en revue les différents obstacles auxquels peuvent faire face les acteurs extérieurs lorsqu'ils souhaitent entrer en collaboration avec des enseignants (section I). Pour surpasser ces obstacles, nombreux sont les intervenants à adopter une posture d'adaptation face aux exigences de leurs partenaires scolaires. Nous traiterons de cet équilibre à trouver entre ces nécessaires adaptations et leur volonté de maintenir leurs méthodes et finalités éducatives propres (section II).

Dans un troisième temps, il s'agira d'entrer davantage dans l'analyse en mobilisant les outils de la théorie des systèmes pour investiguer comment les activités éducatives partenariales interrompent le déroulement habituel des activités scolaires et suspendent les structures de communication routinières de l'organisation. Les objectifs sont donc de saisir la nature de ces interruptions, mais également les conditions mises en évidence par les acteurs interviewés pour garantir une collaboration réussie et éventuellement durable (section III). Enfin, nous nous attarderons sur l'augmentation des possibilités permises par la rencontre de formes organisationnelles distinctes et par l'évolution du potentiel d'accueil de l'école (section IV).

I. Les obstacles au partenariat : structure organisationnelle et représentations des acteurs

Avant même de pouvoir construire une relation partenariale avec un groupe d'acteurs scolaires, les intervenants externes font face à une diversité d'obstacles limitant l'étendue de leurs possibilités d'intervention. Ces obstacles trouvent notamment leur source dans la structure organisationnelle de l'école, encore dominée par les principes formels de l'organisation bureaucratique (1). Mais nous verrons également que les représentations des différents acteurs éducatifs contribuent aussi à restreindre les opportunités de collaborations (2).

I.1. Les obstacles logistiques et organisationnels

Le principal frein aux partenariats constitue l'indisponibilité des ressources nécessaires à leur mise en œuvre (a). Mais ce premier point vise également à montrer en quoi les caractéristiques de la forme organisationnelle de l'école sont des obstacles importants pour la mise en relation avec des acteurs extérieurs. Nous faisons ici référence au rapport au temps particulier dans l'enseignement, caractérisé par la répétition et le découpage de séquences isolées les unes des autres (b). Par ailleurs, la structure cellulaire de l'organisation scolaire limite l'articulation des activités éducatives les unes aux autres et restreint les possibilités de coordination, pourtant nécessaires à la création d'activités partenariales (c). Enfin, ces projets sont également compliqués par les difficultés que la plupart des établissements scolaires rencontrent à construire un projet éducatif cohérent autour duquel développer leur action éducative (d).

a) Manque de ressources

Le premier obstacle évoqué par les interviewés est d'ordre logistique : le manque de ressources disponibles pour accueillir les animations construites en partenariat avec des acteurs extérieurs, tels que des locaux adaptés à ce type d'activités éducatives. La disponibilité de locaux constitue en effet un problème important auquel se heurtent régulièrement les intervenants externes, ayant parfois besoin de plus d'espace que le cadre d'une classe occupée de bancs. Le manque de ressources est aussi d'ordre financier : puisque certaines offres éducatives sont payantes, tous les établissements n'ont pas un budget suffisant pour permettre de les financer. Il semble également difficile pour les écoles de pouvoir organiser à l'avance des projets ayant un coût, car leur budget varie d'année en année en fonction du nombre d'élèves inscrits. Ajoutons que l'importance croissante accordée aux projets et aux partenariats ainsi que la multiplication des opérateurs éducatifs non scolaires intensifie la concurrence entre les programmes éducatifs, diminuant les chances pour les écoles d'obtenir des financements en répondant à un appel à projets des autorités communautaires ou régionales.

b) Temps découpé et rationalisé

Les autres obstacles concernent davantage les dimensions structurelles d'une organisation scolaire. Un frein important constitue le rapport au temps particulier des organisations scolaires. En effet, la structuration du temps scolaire est rigide, organisée autour d'un calendrier segmenté et répétitif. Elle repose également sur l'organisation de moments d'évaluation individuelle, à chaque fin de chapitre ou période. Le fonctionnement habituel d'un établissement scolaire ne donne que peu de temps aux enseignants et directions d'établissement pour gérer autre chose que le déroulement des cours disciplinaires. Les élèves sont répartis en cellules spatiales et temporelles strictes, généralement composées d'heures de cours de cinquante minutes données dans des classes fermées les unes aux autres. Or, les projets et animations organisées avec des partenaires

extérieurs sortent souvent de ce canevas, nécessitant des plages horaires plus longues pour la réalisation des activités éducatives. Généralement, ils échappent également à la norme d'évaluation individuelle dominante à l'école. Les difficultés liées à la gestion des horaires et aux rythmes scolaires se manifestent donc très souvent lors de la constitution d'activités partenariales. Ces dernières exigent également un certain temps de préparation pour l'enseignant. Même dans les cas les moins chronophages (animations ponctuelles), l'enseignant partenaire doit prendre du temps pour se renseigner sur l'acteur extérieur, organiser la venue de ce dernier auprès de ses élèves et de sa direction, préparer la transition avant et après l'animation dans le cadre de son cours. Or, plusieurs enseignants rencontrés affirment que leur quotidien professionnel est déjà très rempli, et qu'il est compliqué d'ajouter des partenariats et projets dans leur agenda, d'autant plus que ces activités ne sont pas reconnues par l'inspection et pas rémunérées si elles sont réalisées en dehors des horaires de cours. Une grande partie des acteurs scolaires interviewés partagent la représentation que ces projets ne peuvent être réalisés que lorsque le reste de leurs missions sont déjà accomplies. Ainsi, prévoir des activités partenariales pendant les cours peut poser problème si l'enseignant ne dispose déjà pas d'assez de temps avec sa classe pour « boucler le programme ». Mais leur organisation pendant les temps de pause augmente le risque d'essoufflement du projet, demandant un investissement de la part des élèves et des enseignants en dehors de leur temps de travail. Pour la direction de l'établissement 1, proposer des partenariats à leurs enseignants revient à « lancer une bouteille à la mer » qui ne trouve sa destination qu'exceptionnellement :

« C'est difficile de convaincre quelqu'un d'un projet dont vous êtes vous-mêmes convaincu alors que l'enseignant lui-même, en règle générale, est déjà débordé à la base. Introduire un projet dans son quotidien c'est l'exception. C'est comme si ça ne peut se faire que si le reste est déjà fait. » [Établissement 1, direction, 14/05/2020]

Par ailleurs, dans certains établissements, le turnover important des équipes éducatives rend difficile l'engagement des enseignants autour de projets.

c) Contraintes à la coordination : structure cellulaire et manque de personnel

Un autre ensemble d'obstacles majeur correspond aux insuffisances de la coordination. La majorité des acteurs scolaires rencontrés soulignent que les établissements sont sursollicités par les intervenants extérieurs. Les demandes d'intervention reçues quotidiennement semblent en effet très nombreuses, difficilement traitables par les enseignants et directions qui les reçoivent.

« Il y a même assez bien d'offres, si on devait répondre à toutes les offres il y aurait moyen de passer une année scolaire en dehors de l'école sans problème. (...) Je vois très bien, il y a de très belles initiatives dans beaucoup d'associations mais ces gens doivent tirer le diable par la queue pour essayer de se faire comprendre dans une école. Le nombre de propositions qu'on a qui tombent dans ma boîte mail, c'est dingue. Ici je reçois des plaquettes de propositions, à la rentrée scolaire et même tout au long de l'année, est-ce que vous ne voulez pas faire ci, et un contact ça, et un truc comme ça, constamment. Je ne sais même plus où aller avec parce que parfois ça tombe dans la poubelle parce que le

temps que je trouve quelqu'un qui s'intéresse à la chose, c'est déjà obsolète.»
[Établissement 1, direction, 14/05/2020]

En effet, la gestion de ces offres demande du temps et de la main-d'œuvre disponible pour la coordination. Plusieurs acteurs, scolaires et non scolaires, affirment qu'ils manquent structurellement de personnel qualifié pour gérer la dynamique d'ouverture de l'école sur son environnement et l'organisation de projets avec différents publics d'élèves. Les directions n'ont que peu de moyens temporels et financiers pour faire le suivi des partenariats et autres projets qui sont mis en place au sein de leur établissement. Elles font par ailleurs face à une pénurie de personnel, ce qui limite encore davantage leurs marges de manœuvre. La direction de l'établissement 9 parle d'une "catastrophe absolue" pour qualifier la réforme des titres et fonctions, qui a selon elle fortement aggravé la pénurie d'enseignants.

« On ne va pas mentir, la réalité des horaires et une charge de travail comme la nôtre c'est extrêmement difficile d'être toujours sur tous les fronts. (...) il est certain qu'aujourd'hui il y a une naïveté, une incapacité à mesurer les enjeux de la gestion moderne des écoles et le personnel administratif et de gestion est en insuffisance c'est une évidence absolue. Quand vous avez une école de 1500 élèves et 180 membres du personnel et que vous êtes censé porter 7 casquettes différentes, je vous assure que même si vous travaillez bien votre organisation, quel que soit le mode d'organisation que vous choisissiez ça se..., la semaine c'est plutôt 60-65 heures que 38, quoi. Et ça c'est sachant que 65 heures vous ne faites pas tout ce que vous devriez faire. (...) Ce qui est un peu parfois décourageant, c'est que vous avez des gens très motivés et puis il faudrait oui ben ce qu'on appellerait des managers de terrains, c'est-à-dire non pas des chefs hein, mais des gens vraiment qui aident des équipes à avancer, à progresser dans vos projets. Mais quand vous n'êtes que 3 à la direction de l'école, vous ne savez faire qu'une chose, c'est-à-dire de temps en temps mener des coups de sonde et découvrir au bout de 10 mois que telle équipe n'a pas bien fonctionné finalement parce que vous vous ne pouvez pas être sur le terrain. » [Établissement 9, direction, 16/06/2020]

Concentrées sur la gestion administrative et la coordination, les directions ne peuvent garantir leur présence sur le terrain éducatif. Cette indisponibilité constitue également un frein, décourageant les enseignants qui se retrouvent seuls face à la mise en œuvre et l'accompagnement des projets.

Un autre obstacle au partenariat réside dans le manque d'outils et de ressources disponibles pour traiter la communication interne et externe d'un établissement :

« Les écoles sont des organisations sociologiquement absurdes parce qu'elles ne sont pas du tout armées pour gérer la communication ni interne, ni externe. Ils n'ont pas les moyens pour ça, ce qui veut dire que dans toutes les écoles, il y a ce problème avec une surcharge d'informations qui viennent de l'extérieur, qui ne sont pas triées, qu'on ne sait pas à qui donner...et qui en fait représentent une énergie inutile dépensée par beaucoup d'opérateurs extérieurs. Et puis par ailleurs, c'est un autre problème, mais une énorme difficulté à communiquer en interne pour pouvoir faire équipe. Donc, en fait le premier changement à insuffler dans l'école c'est la capacité à communiquer, un minimum, le minimum suffisant pour établir un projet. » [EC-B-3, 17/11/2020]

Si ces insuffisances communicationnelles limitent les possibilités pour les écoles de traiter avec les organisations qui leur sont extérieures, elles compliquent également la circulation des informations à l'intérieur même de l'équipe éducative des établissements. La structure bureaucratique et cellulaire de l'organisation scolaire contraint en effet considérablement les possibilités de coordination entre enseignants. Les enseignants tendent à travailler de façon isolée, chacun de son côté avec les groupes classes qui sont les leurs. Rares sont les établissements qui mettent à la disposition de leur équipe éducative des heures pour échanger et se coordonner autour des parcours de leurs élèves ou des projets collaboratifs. Dans son livre « Pour une école citoyenne », Bruno Derbaix résume en quoi cette structure cellulaire crée un cadre de travail individualisé pour les acteurs de l'école :

Les bâtiments sont divisés en “années” et en sections, les couloirs sont des successions de classes. Les cours s’y enchainent les uns aux autres, déroulant des programmes pensés par des experts extérieurs et évalués par des maîtres. Ils sont espacés de moments de récréation trop courts pour organiser de réelles autres activités. Les journées sont suivies de devoirs et travaux de préparation multiples. Séquencée de la sorte, l'école sépare, segmente, ne laissant que très peu de place aux moments qui ont pour objectif principal le vivre-ensemble et son éducation. Elle induit de la sorte, chez les élèves comme chez les enseignants, cette disposition individualiste si particulière à notre société et notre époque, ce souci de soi qui trop souvent freine l'ouverture à une pensée et une action collectives (Derbaix, 2018, p.68).

Enfin, malgré la multiplication de dispositifs et acteurs complémentaires censés aider les écoles à prendre en charge les volets « socialisateurs » de l'éducation scolaire, ces « nouvelles divisions du travail éducatif » (Tardif & Levasseur, 2010) ne sont pas pour autant toujours orientées vers la mise en réseau des établissements scolaires. Par exemple, les coordinateurs pédagogiques que nous avons rencontrés disent être affublés de fonction de surveillance ou concentrés sur des tâches d'adaptation inclusive des cours pour les enfants à besoins spécifiques. Ils ne disposent donc pas du temps nécessaire pour accompagner et coordonner d'éventuels projets de partenariat avec des acteurs extérieurs. En outre, dans certains établissements, certaines instances scolaires ne fonctionnent pas correctement aux yeux des personnes interviewées. Par exemple, il arrive que le conseil de participation des élèves ne soit pas fonctionnellement à l'écoute des jeunes. La réalisation de projets éducatifs est alors freinée par les dysfonctionnements de ces dispositifs collectifs.

d) Consolidation institutionnelle

Il arrive en que les partenariats soient freinés par l'absence de soutien d'une direction d'établissement. Parmi les enseignants interviewés, aucun n'a fait face à un refus de sa direction par rapport à un projet (partenarial ou non) qu'il aurait voulu mettre en place avec ses élèves à cause du contenu de ce dernier. Les quelques refus qu'ils ont essayés sont liés à des impossibilités d'arranger les horaires ou à des périodes déjà trop chargées en sorties et interventions diverses. De façon générale, ils se sentent tous appartenir à un établissement mobilisé, ouvert sur l'extérieur et favorable aux projets éducatifs. Par contre, certains

soulignent un manque d'accompagnement par leur direction ou un refus de mettre à disposition des ressources (financement, local, aide d'un éducateur, etc.).

« B : Toi, quel a été ton rapport à ta direction par rapport aux différents projets que tu aurais voulu mettre en place avec tes élèves ?

A: Donc le rapport de base c'est une grande confiance. Donc, encore une fois, ils vont me dire "on ne sait pas très bien ce que c'est, on s'en fout un peu, mais ça fait bien, parce qu'aussi on a des axes de citoyenneté à remplir et tout, donc ça remplit un peu les cases, et on a confiance donc voilà, vas-y". Donc ça je trouve ça génial, j'ai beaucoup de chance. Mais j'ai manqué vraiment d'un soutien plus large de la direction, qui aurait pu passer simplement par des questions « tiens comment ça se passe le projet ? Est-ce qu'on peut venir une fois ? Est-ce qu'on peut t'aider pour le mettre plus en lumière dans l'école en lien avec les autres choses ? ». J'ai manqué de ça parce que voilà je me suis sentie quand même un peu seule à vivre ce bazar, et c'était pas toujours facile. (...) Et je pense que ça peut jouer beaucoup sur la manière dont les élèves accueillent le projet, vraiment beaucoup. S'ils sentent que l'école est derrière, pas seulement un prof tout seul dans son coin, ils vont s'investir différemment j'en suis certaine ! Et je trouve que la direction vraiment a un rôle à jouer auprès des enseignants, et du coup aussi des élèves. Aussi de choisir en fait, est-ce qu'ils veulent une école "poreuse" à l'extérieur ou pas ? Mais s'ils la choisissent poreuse je trouve qu'ils devraient avoir un regard beaucoup plus aiguisé. Parce que ici c'est pas des choix en fait qu'ils font, c'est moi qui fais les choix et puis « ouais c'est bien », mais ils ont pas pensé globalement le truc pour leur école en fait, c'est des petits trucs individuels. Et c'est dommage ! Parce que je crois que ce serait beaucoup plus porteur, aussi pour les collègues et tout ça, ça donne de l'énergie quand on est au courant par la direction qu'un autre collègue fait ci ou ça (...).

[On a besoin d'un soutien au niveau de la communication et au niveau de l'organisation. Parce que je pense que ces projets là ils sont fort dépendants de petites choses pratiques. Et par exemple l'espace dans lequel on travaille, je trouve que ça a énormément d'influence sur les élèves. Et la direction parfois elle dit "oui fais le mais on verra un peu les locaux qui restent", alors on s'est retrouvés dans la cave. (...). Et puis aussi on a besoin de la direction parce que parfois, pour ces projets-là on a souvent besoin d'une demi-journée de travail avec ces élèves-là, et donc si la direction ne soutient pas, c'est ce qui s'est passé pour moi, enfin n'était pas vraiment présente, elle me disait "oui mais négocie toi avec tes collègues". Mais qui je suis pour dire à ma collègue de math "en fait je vais te prendre..." ? Malheureusement c'est un peu comme ça que ça se passe, on a l'impression qu'on vole des heures, au lieu qu'il y ait un consensus sur le fait que c'est pour le bien des élèves. » [Établissement 8, enseignante 2, 10/06/2020]

Ce long extrait met aussi et surtout en évidence l'absence de réflexion globale à l'échelle de l'établissement relative aux projets éducatifs. Cette enseignante déplore le manque d'approche structurelle des "éducations à" et du partenariat éducatif, laissant le choix et la sélection des activités aux mains des enseignants. Elle n'est pas la seule à faire ce constat : plusieurs acteurs scolaires interviewés expliquent qu'ils n'ont jamais reçu de directive ou contre-ordre par rapport à un partenariat éducatif qu'ils voudraient mettre en œuvre avec leurs classes, comme si aucun projet d'établissement ne guidait les décisions de la direction. Ce constat entre en contradiction avec l'analyse théorique proposée dans le chapitre 2 selon laquelle les univers de sens et les choix normatifs sont reconstruits à l'échelle locale, au niveau

des établissements. Les discours des interviewés semblent plutôt indiquer une redéfinition normative à l'échelle locale de chaque enseignant. Les écoles explorées semblent présenter un faible degré de « consolidation institutionnelle », peinant à maintenir une cohérence éducative à travers une identité partagée par tous les membres de l'établissement. Or, l'absence d'un projet éducatif clairement affirmé et défendu à l'échelle des établissements peut limiter l'enthousiasme des enseignants pour un investissement qui ne s'incarne pas dans une dynamique collective forte. Le rôle de la direction d'établissement semble donc important : les enseignants n'attendent pas seulement d'elle qu'elle mette à disposition des ressources pour le partenariat, mais aussi qu'elle favorise la constitution d'une identité d'établissement et son ouverture vers son environnement organisationnel en insufflant une approche éducative dominante à son équipe.

I.2. Les obstacles liés aux représentations des acteurs

Cette seconde catégorie d'obstacles concerne les croyances et représentations des différents acteurs du milieu scolaire. Nous nous intéressons tant aux représentations des publics scolaires (a) qu'à celles des équipes éducatives des établissements (b).

a) Représentations des élèves et de leurs parents

Un premier obstacle mentionné régulièrement concerne le manque de motivation de certaines catégories d'élèves, voire le taux d'absentéisme important dans les écoles les moins bien positionnées sur le quasi-marché scolaire. Dans ces milieux les plus socioéconomiquement défavorisés, la mise en apprentissage des jeunes n'est pas toujours évidente. L'enjeu de retenir l'intérêt des élèves est d'autant plus complexe lorsque le projet s'étend sur une durée de plusieurs semaines ou plusieurs mois (Dumont & Delvaux, 2021). L'attitude de défiance ou de décrochage de certains publics tend à décourager les enseignants qui pourraient être tentés de réaliser un projet en partenariat avec un acteur extérieur.

Par ailleurs, les représentations des élèves par rapport aux projets proposant des formes éducatives différentes de celle à laquelle ils sont habitués durant les cours peuvent aussi parfois poser problème pour la mise en place d'un partenariat. En effet, les enseignants rencontrés soulignent qu'une part importante des élèves restent attachés aux canons de la forme scolaire. Ils valorisent les modalités d'enseignement transmissif et l'évaluation quantifiée, considérées nécessaires pour progresser dans leurs apprentissages. Ces élèves sont alors réticents à l'idée de s'impliquer dans un projet pédagogique qui les éloigne du parcours scolaire classique et leur fasse "perdre du temps" pour la préparation de leurs tâches proprement scolaires. Ils ne s'engagent donc pas complètement dans les animations proposées par les intervenants externes, ignorant leur portée éducative.

« Parfois je dirais que certains élèves ne comprennent pas que c'est pas juste ludique. C'est ludique évidemment, mais parfois ça arrive que certains élèves ne voient pas le sens. Ne comprennent pas le rapport avec le monde scolaire. Ça se passe toujours très bien, mais parfois les liens ne sont pas faits par les élèves entre leurs apprentissages, leur

développement et ces animations, ces journées. Même parfois les parents, qui sont parfois critiques; ils s'interrogent : "à quoi ça sert ?" La finalité n'est pas toujours perceptible pour les élèves comme pour leurs parents. Pour eux c'est aussi très "développement personnel", travailler sur des compétences qui ne leur parlent pas en fait. (...) Parfois ils sont un peu déstabilisés, peu formalisés avec ce monde-là. En tout cas, certains élèves. » (Établissement 6, enseignant, 27/02/2020).

Si les normes et valeurs de certains jeunes peuvent freiner la réalisation de projets éducatifs, ces contraintes trouvent, selon les acteurs interviewés, bien souvent leur origine dans les représentations des parents. En effet, beaucoup de parents semblent privilégier l'approche pédagogique de la forme scolaire, ne valorisant donc pas les activités éducatives qui peuvent s'en éloigner dans le cadre de démarches éducatives partenariales ou interdisciplinaires.

« L'air de rien, les parents aussi sont, je vais dire, très attachés aux anciens modèles hein. Quand on a bien aimé son école et qu'on a 40 ans, on croit encore que son enfant va retrouver la même école où on avait été quand on avait 14 ans. Et c'est pas vrai bien sûr. Et ça c'est terriblement difficile. Donc aujourd'hui persuader des gens des enjeux de l'école, faire adhérer les parents aux projets, eh bien c'est loin d'être évident. Ils voudraient une école bien traditionnelle, avec encore plein d'examens, avec encore plein d'évaluations, avec tout ce qui finalement faisait le quotidien des enfants il y a 30 ans. » [Établissement 9, direction, 16/06/2021]

b) Représentations des enseignants et directions d'établissement

Malgré certaines variations dans leurs discours, les acteurs scolaires que nous avons rencontrés semblent partager une vision de l'enseignement fondée sur l'engagement personnel et l'ouverture de l'école. Mais plusieurs d'entre eux déplorent un manque d'enthousiasme et d'engagement d'une partie de leurs collègues lorsqu'il s'agit de réaliser des activités éducatives qui sortent du cadre des cours. Plus précisément, ils affirment que ce sont toujours les mêmes enseignants qui s'impliquent pour réaliser des projets, accueillir des intervenants extérieurs ou accompagner les élèves dans leur parcours d'orientation, de citoyenneté, de solidarité, etc. La conception du métier d'enseignant varie beaucoup à l'intérieur des équipes, entre ceux qui s'investissent sans compter pour leur "métier passion" et les autres qui se limitent à leurs heures de cours en classe, réduisant au minimum leur disponibilité pour d'autres occupations. Plusieurs raisons sont avancées par les personnes interviewées pour justifier les réticences de leurs collègues et leur valorisation des activités ex-cathedra. D'après eux, la recherche du "confort" (horaires adaptés à la vie de famille, locaux personnels, cours préparés, etc.) dépasse parfois l'intérêt des jeunes et du collectif de l'établissement. Par ailleurs, la question de la fréquentation des cours par les élèves est abordée à plusieurs reprises. En effet, dans certains établissements très "mobilisés", les cours sont souvent annulés pour permettre aux élèves de réaliser diverses activités (voyages, animations, sorties, etc.), ce qui limite le temps que les enseignants peuvent avoir en leur présence pour avancer dans leur programme de cours. Or, la question d'"achever son programme à temps" constitue bien souvent un motif de repli sur la mission principale

d'instruction. D'ailleurs, même les enseignants interviewés pour qui organiser des projets, des sorties et des partenariats fait partie de leurs missions, tendent à se recentrer sur la transmission de savoirs disciplinaires durant les fins de semestre et lors des moments de crise.

« Oui et c'est vrai qu'à l'approche des examens on essaie de réduire ce genre de choses-là pour que les élèves soient aussi concentrés sur la matière au sens plus strict et éviter de perturber à ce moment-là le rythme dans lequel ils sont. » [Établissement 4, enseignant, 05/06/2021]

Ce type d'extrait démontre que pour la plupart des enseignants, même les plus investis dans des démarches éducatives alternatives, la mission d'instruction reste la plus fondamentale. Cependant, certains enseignants ne valorisent que les savoirs disciplinaires, au détriment d'autres types de compétences transversales favorables au développement personnel des élèves:

« A : Parmi vos collègues, avez-vous eu l'impression que tous vos collègues étaient ouverts ?

B : Non, pas tous. Il y en a beaucoup qui n'aiment pas ça, justement parce que (...) "oui, bon, ça n'appartient pas au monde scolaire, c'est ludique". C'est parce que c'est pas important pour eux non plus, ces compétences-là. (...) Je ne pense pas que je partage la même vision que beaucoup de mes collègues. Il y en a quand même une grande partie qui trouve que c'est du temps perdu, que ce n'est pas la responsabilité de l'école de s'occuper de cet aspect-là, quoi.

A : Donc c'est une vision qui dirait que l'aspect développement de soi doit être pris en charge en dehors du monde scolaire, c'est un peu ça ?

B : Oui, et que pour eux il y a déjà beaucoup de travail à faire déjà au niveau des compétences scolaires, alors que moi et les collègues qui partagent ma vision, comme celle de Story Me, c'est plutôt que si on prend soin de qui on est, de ce qu'on est, de ses besoins, qu'on arrive à développer toutes ces compétences, les compétences scolaires seront plus facilement acquises, et beaucoup plus prégnantes, beaucoup plus importantes. Ça va décupler les apprentissages. On ne peut pas isoler, tandis qu'eux ils vont isoler, compartimenter comme de façon traditionnelle les apprentissages scolaires, l'élève... Tandis que nous on estime que sans une base émotionnelle, relationnelle, sans des compétences de savoir-être fortes, les apprentissages finalement se construisent sur du sable. Surtout avec des élèves en difficultés, je pense. » [Établissement 6, enseignant, 26/02/2020]

La résistance de certaines catégories d'enseignants contre la prise en charge d'autres objets que les savoirs abstraits propres à leur discipline constitue un obstacle au développement du partenariat. Les personnes interviewées déplorent ce cloisonnement en disciplines et la centration de chaque enseignant sur son propre programme de cours. Cette enseignante critique l'individualisme de ses collègues lorsqu'il s'agit de travailler ensemble autour de projets occupant certaines de leurs heures de cours :

« Malheureusement c'est un peu comme ça que ça se passe, on a l'impression qu'on vole des heures, au lieu qu'il y ait un consensus sur le fait que c'est pour le bien des élèves, on se retrouve avec des collègues, et je comprends, "hey mais tu vas quand même pas me voler des heures, moi aussi je suis importante". (...) Et je pense, à mon avis y a encore

beaucoup d'écoles où c'est comme ça, parce que c'est sûrement aussi en lien avec la formation des enseignants, c'est un peu chacun sa discipline et son programme et 'faut arriver au bout individuellement de son programme. Et si vous l'avez pas fait c'est peut-être comme un échec individuel, alors qu'il y a d'autres choses qui ont été mises en place qui sont plus au service de l'élève que de savoir faire une équation du troisième degré, si par ailleurs on n'a pas de sens critique. » [Établissement 8, enseignant 2, 10/06/2020]

Les difficultés que certains enseignants ressentent à travailler en collaboration, ainsi que leur valorisation exclusive des savoirs disciplinaires s'explique notamment par la nature de leur formation initiale, peu propice à la mise en lien. En effet, selon les directions de deux établissements différents, cette formation ne les prépare pas à pouvoir créer des partenariats et gérer des projets éducatifs non centrés sur leur objet disciplinaire.

« Ça aussi c'est quelque chose qui manque quand même considérablement, et on voit que les jeunes enseignants, que ce soit les régendats ou les agrégations, on les prépare pas du tout aux nouvelles réalités du métier. C'est bien gentil de parler de travail collaboratif, mais non ça n'est pas inné ni évident de travailler en équipe. (...) Là on voit bien que les enseignants sont extrêmement perdus, mais tout en étant motivés et en ayant pleins d'idées hein. » [Établissement 9, direction, 16/06/2021]

« La formation initiale, elle oublie tout cet aspect des choses. Tout le volet éducatif, sociétal est complètement ignoré. Finalement on a de jeunes gens qui sortent des écoles normales qui sont capables de faire une leçon et qui n'aiment que ça. C'est ça le problème, ils n'envisagent pas leur métier autrement que par cet aspect-là, ce curseur-là. Alors qu'en fait dans des écoles comme celles-ci, il faut vraiment le prendre par un autre curseur. Et l'enseignement, ou le cours à donner, finalement c'est presque le prétexte. C'est l'éducation qui est la mission principale. C'est pas pour ça qu'ils n'apprendraient rien, mais il faut vraiment rentrer par un autre biais dans l'instruction que le jeune doit recevoir. Là il y a un vrai gros boulot de refonte du programme d'un enseignant. Un enseignant, c'est d'abord un éducateur. Ici, c'est évident. » [Établissement 1, direction, 14/05/2021]

Une autre source de non engagement repose dans les conceptions différentes de l'apprentissage et de la discipline. En effet, plusieurs enseignants refuseraient de participer à des activités mises en place en collaboration avec intervenants extérieurs par rejet de leurs méthodes pédagogiques, considérées comme des "méthodes bisounours" [Établissement 1, enseignant 1, 22/01/2020] qui ne peuvent pas fonctionner avec leur public. Certains ressentent également des difficultés à changer de posture lors de ces activités ex-cathedra, par peur de perdre leur capacité de maintenir l'ordre dans la classe. Ces réticences se rattachent aux valeurs du modèle de la forme scolaire, fondé sur le respect des règles et de l'autorité.

En outre, le positionnement des acteurs scolaires par rapport au partenariat éducatif varie également en fonction de leur attitude face au contenu des activités et à la question de la neutralité des enseignants. En effet, certains projets peuvent être refusés par crainte de laisser transparaître un engagement politique envers les jeunes ou de leur proposer des activités trop partisans ou orientées en valeurs. Cette prudence peut amener les enseignants à décliner une opportunité de partenariat ou à en négocier les termes pour éliminer les aspects les plus "politiques" (au sens d'orientés en valeurs) (Dumont & Delvaux, 2021). Par

exemple, les dispositifs d'EEE sont parfois assimilés à une démarche d'endoctrinement capitaliste sans perception des finalités éducatives qu'ils poursuivent.

« Mais y a encore dans les écoles, ça dépend des provinces, mais il y a des provinces où "ah non non, jamais l'entreprise dans l'école, vous imaginez, c'est n'importe quoi, etc..." (...). C'est la mentalité des profs qu'il faut changer, et des écoles en général. Allez, y en a encore qui voient le mouvement mini-entreprise comme un mouvement de capitaliste alors que pas du tout. Tout simplement ça. Parce que la mini-entreprise est tout sauf liée au capital, parce qu'on a des..., les investisseurs à la mini-entreprise sont des parents et des amis des profs, qui vont jouer le rôle de coopérateurs, puisque la mini-entreprise fonctionne sur le modèle d'une société coopérative. Mais bon y a encore cette vieille mentalité. » [EEE-B-2, 29/10/2019]

De leur côté, certains programmes d'éducation à la citoyenneté rencontrent des réactions de rejet lorsque leur offre éducative sous-tend une modification trop importante à leurs yeux des structures normatives de leur établissement. Il s'agit par exemple des projets d'école citoyenne, demandant aux équipes éducatives d'accepter des changements internes tels que de nouveaux organes de participation des élèves et des modalités alternatives de prise de décision. Ces nouveautés ne rencontrent pas l'adhésion de tous les acteurs scolaires, bouleversant fondamentalement la hiérarchie des rôles dans les interactions scolaires.

Certains obstacles au partenariat sont donc liés aux perceptions que les enseignants et directions d'établissement ont des "éducations à" et des modalités pédagogiques mises en place pour les prendre en charge. Ces représentations varient également en fonction des identités professionnelles de chaque enseignant, de leur attitude face à la neutralité et de leur positionnement par rapport aux missions de l'école. Au plus les enseignants souhaitent concentrer leurs missions sur la transmission neutre de savoirs disciplinaires, au moins ils seront susceptibles de s'ouvrir à d'autres projets et aux collaborations avec des acteurs extérieurs.

Les différentes représentations des publics et acteurs scolaires contribuent donc à favoriser ou au contraire à freiner la mise en place de relations à intention éducative avec des opérateurs non scolaires. Les discours des acteurs démontrent en effet que l'engagement dans la création de partenariats varie en fonction des représentations que ces différents groupes sociaux entretiennent vis-à-vis du rôle de l'école, de la figure de l'élève, de la forme éducative à adopter, de l'identité professionnelle des enseignants et des "éducations à". Plus globalement, les changements que connaît le système scolaire dépendent de l'évolution des cadres cognitifs et moraux constituant les bases fondatrices de l'école. Or, le maintien ou les transformations d'une institution nécessitent un travail institutionnel de la part des différents acteurs qui la composent. Il ne suffit donc pas de travailler sur les normes et valeurs des enseignants ; celles des directions et des publics scolaires doivent également être visées par le travail de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation de formes. Nous explorerons davantage la question du travail institutionnel dans le chapitre suivant.

La force d'inertie du système scolaire constitue un obstacle important à la constitution de partenariats éducatifs. Cette résistance institutionnelle prend appui sur la forme organisationnelle de l'école, et particulièrement sur les découpages temporels, sociaux et spatiaux qui lui sont associés. La structure de l'école repose traditionnellement sur une rationalisation temporelle et spatiale stricte qui laisse peu de temps et de moyens aux acteurs scolaires pour d'autres pratiques éducatives que le déroulement des leçons classiques. À cette standardisation s'ajoute une absence de moyens disponibles pour la coordination et la communication interne et externe aux établissements scolaires. Les derniers obstacles recensés par les acteurs concernent la formation des enseignants, à leurs yeux trop centrée sur la mission d'instruction, l'absence d'un positionnement normatif fort et d'un réel projet d'établissement ainsi que la lourdeur et la bureaucratie d'un système scolaire au sein duquel le changement peine à se diffuser.

I.3. En contrepoint, les leviers du partenariat

À ces multiples obstacles d'ordres organisationnel et institutionnel s'opposent les différents leviers au partenariat listés par les acteurs rencontrés. Parmi les premiers facteurs facilitateurs se trouve la mise à disposition de ressources utiles pour leur mise en œuvre (heures de coordination, arrangements d'horaires, locaux, financements, éducateurs, etc.). En corollaire de ce premier facteur, l'engagement de la direction d'établissement constitue un levier majeur du partenariat avec des organisations non scolaires. Une démarche proactive et favorable aux collaborations de la part de la direction permet d'insuffler une dynamique stimulante pour les enseignants, encourageant leur mise en projet. Si cette approche se double d'une identité forte d'établissement, axée sur le travail collectif et un accueil positif envers les "éducations à" et les pédagogies alternatives, le partenariat émerge comme une solution évidente aux attentes des publics comme des acteurs scolaires. Par ailleurs, certains segments du système scolaire constituent des terreaux culturels plus favorables à l'adoption d'un projet que d'autres. *Story Me* et de l'École Citoyenne sont des exemples représentatifs à cet égard. Ces dispositifs sont majoritairement intégrés dans les établissements de l'enseignement qualifiant, accueillant des publics souvent relégués et disqualifiés. De ce fait, ces écoles accordent bien souvent une attention particulière à la qualité de la relation à l'élève, privilégiant les finalités de l'épanouissement des élèves, du renforcement de leur confiance en eux, etc. (van Zanten, 2001, citée par Jadot, Theys & Verhoeven, 2016, p.152). Ces valeurs sont particulièrement compatibles avec les objectifs des deux programmes éducatifs cités, qui valorisent l'engagement des élèves ainsi que leur développement personnel et en collectivité.

Les possibilités de coordination entre enseignants facilitent également la collaboration avec des intervenants extérieurs. D'après une intervenante membre d'une fédération d'organisations de jeunesse, l'appartenance des établissements au réseau libre facilite les démarches partenariales. En effet, d'après elle, la dynamique collective favorable aux échanges d'informations et au partage de ressources est davantage présente dans le réseau libre que dans le réseau officiel, limité par les inscriptions territoriales dans les communes et

provinces. Par ailleurs, il est plus facile pour les acteurs externes d'entrer sur le terrain scolaire s'ils ont déjà un réseau et des contacts dans les établissements, avec la direction, des enseignants ou le P.O. Le programme *Story Me*, par exemple, est mis en place dans plusieurs établissements grâce aux liens qu'entretient le collectif avec les représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs.

En outre, le partenariat semble favorisé par une posture "anticipatrice" des directions d'établissement soucieuses d'adapter leur approche aux évolutions du monde et de leur environnement socioéconomique. Par exemple, l'établissement 9 a fait appel à une association d'éducation à la citoyenneté pour organiser un module d'animation sur le vivre-ensemble avec leurs élèves, constatant une montée de la mixité sociale et culturelle parmi leurs publics suite au décret inscriptions.

Le point de départ d'un projet peut aussi être l'envie et la motivation des élèves. C'est le pari que font les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne, qui comptent sur l'impulsion que peuvent créer leurs interventions dans les classes. La jeunesse des animateurs est un facteur d'engagement, suggérant aux élèves qu'ils peuvent s'investir dans un projet, quel que soit leur âge ou leurs difficultés scolaires. Ces logiques de l'exemple et du plaisir d'agir constituent un véritable « Cheval de Troie du changement », selon Bruno Derbaix¹¹⁰.

De manière générale, l'évolution des représentations des équipes éducatives des écoles, des élèves et de leur famille en faveur des formes éducatives alternatives, des objets non disciplinaires et des interventions qui interrompent le temps des cours constitue le meilleur levier au partenariat scolaire. Sans ces changements normatifs, il est difficile de justifier la légitimité des partenaires extérieurs sur le terrain scolaire. Cette légitimité peut être également favorisée par une reconnaissance officielle de l'importance des "éducations à" et des pédagogies non formelles dans les décrets relatifs à l'enseignement. Comme nous le verrons dans le chapitre 8, ce travail d'institutionnalisation est déjà réalisé pour certains objets comme l'éducation à la citoyenneté, et en cours pour toute une série d'autres "éducations à".

D'autre part, la nature du dispositif éducatif proposé influence la facilité avec laquelle se réalise un partenariat. Comme Robin Dumont et Bernard Delvaux l'ont montré par rapport à leur dispositif d'éducation au politique, les activités s'écartant nettement de la forme scolaire semblent privilégiées par les enseignants qui y voient l'occasion de mener des activités qu'il leur est difficile de mettre eux-mêmes sur pied (Dumont & Delvaux, 2021, p. 39). Néanmoins, l'intelligibilité du dispositif et l'aisance par laquelle les enseignants peuvent s'approprier les outils éducatifs sont essentielles pour leur donner l'envie de s'y investir et maintenir leur engagement tout au long du projet. Le travail de création et de diffusion des supports

¹¹⁰ Entretien du 17/11/2020. Pour rappel, Bruno Derbaix était engagé dans le MIEC pour la diffusion du dispositif de l'École Citoyenne en Belgique francophone. Quand l'association des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne s'est créée, il a décidé de les rejoindre et de poursuivre son activité en son sein, et uniquement pour les écoles de la région bruxelloise.

éducatifs par les intervenants externes semble donc une condition importante pour susciter la collaboration entre milieux scolaire et non scolaire.

Pour faire face aux divers obstacles, les intervenants extérieurs développent donc plusieurs stratégies, parmi lesquelles stimuler l'intérêt des directions d'établissement, communiquer autour de leur offre éducative pour en favoriser une reconnaissance positive et améliorer la diffusion et l'intelligibilité de leurs outils pédagogiques. Pour pouvoir intervenir dans les classes, ils doivent être capables de prouver la qualité de leurs animations. Être financé et reconnu par une autorité publique offre davantage de légitimité aux propositions éducatives extérieures. Les agréments "organisation de jeunesse" ou "éducation permanente" semblent par exemple favoriser l'entrée sur le terrain scolaire. Les intervenants tentent également de se plier au mieux aux contraintes du cadre scolaire, à travers plusieurs adaptations de leur posture et de leurs propositions éducatives. Le point suivant sera consacré à analyser les différentes formes d'adaptation, mais aussi de résistance des acteurs externes face à la rigueur des normes scolaires.

II. Entre adaptation et résistance, un équilibre à trouver pour les intervenants externes

Cette partie vise essentiellement à mettre en évidence les différentes stratégies d'adaptation et de résistance des partenaires extérieurs de l'école au cadre organisationnel, éducatif et normatif de l'école. Il s'agit donc de relayer essentiellement le point de vue des acteurs externes relatif au rapport qu'ils entretiennent avec les organisations scolaires et les équipes éducatives.

II.1. Les efforts d'adaptation à la forme organisationnelle de l'école

Construisant leur légitimité sur leur différence par rapport aux objets et à la forme scolaires, les acteurs éducatifs non scolaires restent néanmoins dépendants des possibilités qui leur sont offertes d'intervenir dans les classes. Afin de continuer à être invités au sein des établissements scolaires, ils doivent s'adapter aux contraintes scolaires. Pénétrer le terrain scolaire est une démarche jugée difficile pour certains d'entre eux, car il 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.

Mais les associations partenaires des écoles doivent également convaincre les enseignants et les directions des établissements de l'absence de perturbation majeure que leurs interventions pourraient causer à l'ordre scolaire. Il s'agit donc pour elles d'apprendre à mieux connaître le cadre scolaire afin de s'ajuster au maximum aux contextes locaux. Elles doivent prendre en considération les contraintes de l'horaire scolaire et du calendrier de l'année académique lorsqu'elles négocient leurs collaborations avec les enseignants.

« On ménage très fort leur temps, on ne 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. » (EC-B-1, 13/06/2019)

Dans un autre entretien, la même intervenante approfondit davantage son propos, soulignant à quel point il est important d'adopter le langage des enseignants. Pour maximiser les chances de réussite d'un partenariat, les acteurs externes doivent selon elle s'adapter aux normes de l'école, aux besoins des enseignants et s'articuler à leur quotidien.

« [Je me souviens d'une personne] qui en avait marre des projets "sociécu", comme elle les appelait. Des projets soit-disant d'un milieu associatif, mais c'est de l'occupationnel, ce n'est pas suffisamment cadré, ça ne correspond pas à l'organisation scolaire. Ça ne correspond pas la temporalité scolaire. Souvent ce sont des animateurs qui n'ont pas été profs, donc qui ne se rendent pas compte des exigences d'un prof. Du coup elle avait tout arrêté et elle dit "je reprends que avec vous". Donc c'est hyper flatteur, mais c'est parce que nous on comprend le langage prof. Ça paraît dingue de dire ça, mais ils ont une grammaire bien à eux. Ce n'est pas un conflit. Je me rappelle très bien d'assoc' qui disent "oui nous on n'évalue rien" et le prof qui répond "moi j'ai besoin d'évaluer!" Nous on essaie de concilier les besoins, l'objectif de l'assoc', le public et les profs. Si ce sont des profs partenaires, c'est très facile ; si c'est des profs qui ne sont pas partenaires mais que c'est la direction qui a imposé le projet, on essaie de le neutraliser en respectant son autorité. On fait tout sans le contrarier mais aussi sans lui en demander trop, parce qu'on sait que ce sera de toute façon un prof qui va freiner le projet. » (EC-B-2, 26/07/2019)

Les membres de cette association d'EC mettent en évidence qu'être issu du monde scolaire, en tant qu'ancien enseignant ou détaché pédagogique, facilite la compréhension des réalités scolaire et donc l'adaptation de la posture dans la relation partenariale. Le rôle de détaché pédagogique est particulièrement éclairant à cet égard. En effet, beaucoup de détachés pédagogiques ont eu l'occasion, durant le parcours en tant qu'enseignant, de constater les limites de la forme scolaire et les dysfonctionnements des établissements dans lesquels ils ont travaillé. Ils présentent donc généralement un positionnement très critique de l'école, en droite ligne des constats de différenciation que nous avons mis en évidence plus tôt. Cependant, leur proximité avec le monde scolaire leur permet de "lisser" la rencontre entre les deux environnements institutionnels en occupant une position intermédiaire. Leur connaissance de l'école facilite en effet les efforts de leur organisation pour s'adapter au cadre scolaire.

Les intervenants externes sont régulièrement amenés à faire des compromis. Par exemple, il leur arrive d'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. Même si certaines associations tiennent à ce que leur offre éducative soit donnée en suivant certaines de leurs balises, elles partagent généralement l'idée qu'il est important de maintenir de la flexibilité sur le terrain scolaire.

« A : Et donc c'est extrêmement important d'arriver... Nous on est arrivés sur la pointe des pieds, je crois qu'il faut d'abord leur montrer qu'ils ne perdent pas leur temps, que ce n'est pas beaucoup de travail en plus et qu'il y a une vraie utilité. Ensuite ils peuvent embrayer. Mais débarquer en disant "voilà, il faut que vous fassiez ci, et faites ça, et tchic et tchac", non.

B : Il faut vous adapter à chaque fois à chaque établissement, aux réalités du monde scolaire.

A : C'est important je pense pour un programme qui veut soutenir l'éducation d'être extrêmement flexible, quelque part. Après le suivi du prof, il est extrêmement flexible. Certains y vont consacrer 20h, d'autres 2h, à aider les jeunes à développer leur projet. C'est la réalité scolaire, c'est la réalité des profs, des programmes, etc. (...) Il faut que les écoles puissent prendre ce qu'elles sont capables d'absorber aussi. Si on les bombarde d'activités, d'animations, de trucs, etc., je ne sais pas si c'est la meilleure façon de faire. » [EEE-F, 20/11/2019]

Une autre façon de s'adapter au contexte scolaire consiste pour les intervenants externes est de 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. Il s'agit notamment de réaliser des liens entre leur animation et les matières disciplinaires. Cette pratique permet aux enseignants d'intégrer directement l'activité dans le déroulement de leur cours et de continuer ainsi à progresser dans le programme. Par exemple, les intervenants en éducation à l'esprit d'entreprendre peuvent intégrer des notions de sciences économiques dans leurs animations. Et plusieurs activités d'éducation à la citoyenneté permettent de travailler des compétences à développer dans le cadre du cours de français, comme l'argumentation orale avec les joutes verbales.

II.2. Les formes de résistance aux normes de l'école

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. Néanmoins, les intervenants externes évitent de laisser ces exigences altérer leurs propres missions. Ainsi évitent-ils notamment de s'engager dans des tâches qu'ils ne se sentent pas compétents d'assumer, ou trop proches de l'enseignement transmissif :

« Les modalités varient en fonction de chaque établissement. Parfois on reçoit les questions à l'avance, parfois pas. Il n'y a pas de règle fixe sur la manière dont va se dérouler le débat. Ça dépend beaucoup des demandes de l'enseignant, de sa préparation, etc. (...) On s'adapte aux demandes de l'enseignant, c'est toujours à convenir. Parfois il peut y avoir un petit conflit avec des enseignants parce qu'ils attendent des choses qu'on ne peut pas faire non plus. On ne peut pas prendre en charge une formation sur quel est le système institutionnel belge. Ce n'est pas pour ça qu'on est là non plus. C'est toujours à convenir avec eux, mais le dispositif se limite quand même à présenter nos jeunes politiques, la façon dont on fonctionne, pourquoi on s'est engagé, etc. » [EC-D, 19/07/2019]

Par ailleurs, certains acteurs non scolaires soulignent que l'effort d'établir un lien avec les disciplines scolaires enseignées par leurs partenaires ne peut pas faire passer au second plan leurs propres finalités socioéducatives. Un exemple intéressant est celui de cet intervenant qui veut maintenir une préoccupation pour le respect de la biodiversité, au-delà des notions d'éveil scientifique à transmettre aux enfants.

« Pour certains profs, ça dépend des projets, il y a certains enseignants qui viennent chercher quelque chose de spécifique, j'ai envie de travailler les sciences, j'ai envie de travailler l'éveil, j'ai envie de travailler ça. Et ça c'est dans mon cours, je vais appliquer tout ce vous me dites par rapport à mon cours. Mais notre mission c'est de dire "ok c'est très bien, mais nous avons aussi une mission de respect de l'environnement". Alors on va voir cette matière-là mais nous surtout aussi nous intéresse le respect. Par exemple les petites bêtes hein, voilà, on ne va pas étudier la petite bête telle qu'elle est, qu'est-ce qu'elle mange, comment sont ses relations avec son environnement. Non, ces petites bêtes, elles sont hyper importantes dans l'écosystème, et on voit pourquoi si la petite bête venait à disparaître, s'il lui arrivait quelque chose, c'est tout le système qui est altéré. Un équilibre va se perdre. Et là on amène les enfants à la protection, même si c'est la micro-faune : le respect et la protection. L'école aussi veut ça, mais il y a certains profs qui sont "la matière, éveil", mais nous on ne se contente pas que de ça, on veut aussi que ce volet-là vienne avec, quoi. C'est notre mission, en fait. » [EXP-3, 19/11/2018]

Alors que certaines organisations se conçoivent au service du milieu scolaire, d'autres acteurs négocient davantage les conditions d'intervention. Ils souhaitent éviter d'être utilisés par les écoles pour « boucher les trous » ou remplir certaines cases décrétales à cocher. Les partenaires extérieurs doivent en effet composer avec le risque d'une instrumentalisation de leurs missions par les écoles. Du côté de l'éducation à la citoyenneté par exemple, les associations soulignent qu'elles souhaitent être sollicitées pour leurs finalités d'EC propres, et non uniquement pour prendre en charge des problématiques internes à l'école (harcèlement, violence, racisme, etc.).

« Je sais en tout cas qu'un des soucis auxquels on est régulièrement confrontés c'est le côté instrumentalisant, c'est-à-dire on va faire de la participation, pas pour la participation, mais pour régler des problèmes. Il y a des problèmes de violence, donc on va mettre en place des trucs. Voilà, tant mieux si ça permet d'entrer dans ce genre de démarche, mais maintenant par contre du coup vu que les intentions ne sont pas réellement de donner du pouvoir aux jeunes mais de donner l'impression qu'ils sont importants pour apaiser les choses, 'fin... Ça permet quand même pas tout à fait la même chose. » [EC-C-2, 18/07/2019]

De même, les acteurs de l'éducation à l'esprit d'entreprendre affirment qu'ils ne sont pas uniquement actifs pour occuper les jeunes de l'enseignement qualifiant en décrochage scolaire, mais plutôt pour stimuler tous les élèves à développer leur esprit d'initiative, leur capacité d'engagement et leur confiance en eux. Ils insistent sur l'importance de considérer les jeunes des milieux qualifiants comme tout aussi capables que les autres, en maintenant par exemple le même degré d'exigence par rapport à la gestion d'une mini-entreprise.

De façon générale, les intervenants interviewés refusent d'être uniquement invités pour faire « de l'occupationnel », pendant les jours blancs ou autres moments creux. Mais ce n'est

pas le cas de tous les acteurs extérieurs et, dans certains cas, les écoles développent un rapport de consommation 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 qu'il y a un continuum pédagogique entre ce que va faire l'enseignant et ce que va apporter l'association. Mais 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. » (EXP-10, 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.

Les discours des partenaires de l'école mettent en évidence un équilibre parfois difficile à trouver entre une nécessaire adaptation au contexte scolaire et leur volonté de maintenir une identité et des finalités propres. Lors de l'initiation des partenariats, les acteurs scolaires veillent à minimiser les ruptures trop fortes avec l'ordre scolaire, poussant les intervenants à en prendre connaissance et à s'y conformer le mieux possible. Ces derniers tendent alors à développer un rapport d'« hypocrisie » à leur partenaire scolaire. Ce concept renvoie à la manière dont une organisation découple ses discours de ses décisions et de ses actions, diminuant ainsi sa cohérence interne, afin de pouvoir satisfaire des demandes conflictuelles¹¹¹. Si les discours des opérateurs externes mettent en évidence leur différenciation avec les processus scolaires, leurs interactions avec les établissements reposent sur une adaptation à la rationalisation scolaire. Néanmoins, il nous semble que cette conformation se centre essentiellement sur les dimensions organisationnelles de l'école. Les acteurs externes s'adaptent aux horaires et calendriers scolaires, aux contraintes spatiales et

¹¹¹ Cf. Chapitre 3. II.1. La rationalité limitée des organisations, p.81-84

aux découpages disciplinaires, mais tentent généralement de maintenir leurs méthodes pédagogiques et finalités éducatives spécifiques. Toutefois, on sait à quel point les formes organisationnelles et éducatives peuvent être liées les unes aux autres, à travers notamment les dimensions disciplinaires (au sens des règles comportementales), évaluatives et démocratiques des processus éducatifs. Dans la suite de ce chapitre, il s'agit d'explorer si et comment les partenaires extérieurs de l'école parviennent à introduire leur différence au sein de l'organisation scolaire et à la maintenir tout au long de leur intervention. Nous considérerons également le point de vue des enseignants et directions d'établissement par rapport au déroulement des partenariats. Le point suivant vise en effet aussi à rendre compte de leurs représentations relatives à la répartition des tâches entre acteurs scolaires et non scolaires lors de la réalisation des épisodes éducatifs interrompant le temps scolaire ordinaire.

III. Le partenariat comme interruption du temps scolaire

Malgré les efforts d'adaptation importants que les acteurs scolaires produisent pour s'intégrer dans le contexte opérationnel des écoles, leur intervention introduit des différences au sein de l'organisation scolaire. L'analyse du partenariat scolaire sous l'angle de l'introduction des différences nous pousse à envisager l'application de la théorie luhmanienne. Nous proposons en effet d'analyser et d'interpréter les partenariats comme une rupture dans le déroulement habituel des activités scolaires. Comme nous l'avons développé dans le troisième chapitre, les partenariats que les écoles organisent avec des intervenants extérieurs leur permettent d'explorer leur zone de "*nonknowledge*". Comme toute organisation, les écoles sont caractérisées par le prisme à travers lequel elles appréhendent la complexité du monde et développent un ensemble de mécanismes pour assurer le maintien de leurs structures. Ces manières routinisées de connaître et de faire constituent leur "*knowledge*". En créant des partenariats avec d'autres organisations éducatives, les écoles se mettent en relation avec leur "*nonknowledge*". Elles observent ainsi d'autres manières de sélectionner des possibilités et de réduire la complexité.

Le partenariat comme révélateur des fonctionnements de l'école

L'article de David Seidl, intitulé "*The dark side of knowledge*", souligne l'importance de comprendre comment le savoir des autres organisations est représenté dans l'organisation qui nous intéresse. Or, les représentations que les acteurs scolaires développent à l'égard des organisations non scolaires sont très variables. Elles sont dépendantes de l'identité professionnelle de chaque enseignant, de la nature de l'objet éducatif abordé, du partenaire avec lequel il ou elle a travaillé et des conditions dans lesquelles ont pu se dérouler les expériences collaboratives précédentes. Mais travailler avec des acteurs externes ne semble pas laisser indifférents les enseignants interviewés, qui constatent l'ampleur des caractéristiques qui les différencient de la forme scolaire. D'après Nassehi (2004), les consultants externes d'une organisation peuvent lui permettre de prendre de la distance vis-à-vis de ses routines cognitives. Si l'on conçoit les intervenants en milieu scolaire comme équivalents aux consultants mentionnés par Nassehi, nous pouvons poser l'hypothèse que

leur présence peut dans certains cas aider à faire émerger “[the] implicit and explicit knowledge which limits the potentials of [school] organizations” (Nassehi, 2004, p.446). Plusieurs acteurs scolaires nous ont en effet mentionné le potentiel des partenariats éducatifs à révéler les fonctionnements et dysfonctionnements de l’école. Cette enseignante, par exemple, décrit la bonne qualité des animations et le dynamisme important que les intervenants parviennent à créer dans une classe, en opposition au quotidien scolaire répétitif.

« A : Et donc vous en tant qu’enseignante qu’est-ce que vous retirez de ce projet ?

B : Alors ce que je retire c’est d’abord que ça interroge drôlement l’enseignement. Par exemple, ce qu’ils font dès le départ les animateurs, ils vont donner un sujet, par exemple je prends un sujet que j’ai donné hier aux 5^{ème}: « Est-ce qu’il est moral de payer 460€ pour aller voir Patrick Bruel et en même temps aller aider un brunch pour réfugiés ? ». Voilà, vous vous trouvez que c’est moral, vous vous trouvez que c’est immoral, toi lève-toi, l’élève se lève, il argumente tout de suite. (...) Pourquoi ça marche pas quand on fait asseoir un élève dans le cadre du cours et qu’on dit « tiens qu’est-ce que tu penses de ? ». Moi ce qui m’interpelle, c’est vraiment la qualité de ce qu’ils arrivent à produire avec ce que j’appelle quelques fois des incantations, des formules magiques. (...) Et ça, ça vient interroger l’enseignement. Mais évidemment c’est quand même beaucoup plus gai de faire de l’argumentation assis dans un fauteuil dans les sous-sols de la Galerie de la Reine là, que dans cette classe merdique qui pue et qui est surchauffée. Ça vient un peu interroger tout ça.

A : Donc qu’est-ce que ça vient interroger exactement ?

B : Ça vient interroger les non performances de l’école

A : Qui pourraient être dues à quoi ?

B : Au quotidien, je pense au quotidien. Ce quotidien de l’école, ce côté répétitif, sclérosé de l’école vous voyez ? (...) Ce quotidien de l’école les sclérose complètement, les endort complètement, font qu’ils ne se dépassent pas et c’est très dur après de revenir rechercher. » [Établissement 2, enseignant 1, 14/01/2020]

Un autre enseignant affirme par ailleurs qu’une animation ou un projet avec des partenaires extérieurs peut devenir pour les élèves le lieu d’expression de frustrations vécues au quotidien avec l’enseignant. Dans un autre registre, une collègue d’un autre établissement explique comment le projet d’éducation à l’esprit d’entreprendre dans lequel elle est impliquée avec ses élèves relativise l’importance des matières scolaires pour mettre en évidence les autres compétences transversales importantes à acquérir. Pour elle, ce projet permet à des jeunes parfois faibles dans leur apprentissage scolaire de constater qu’ils maîtrisent déjà bien d’autres compétences importantes pour leur avenir.

« Ça leur montre qu’il n’y a pas simplement que les matières scolaires où souvent ils sont en échec. Il y a aussi plein d’autres matières transversales qui peuvent les amener à réussir dans la vie. Leur montrer que les compétences les plus essentielles ne sont pas spécialement celles qu’on leur serine toute la journée. Ce n’est pas spécialement le français, les maths. (...) Ça leur fait prendre conscience de toutes leurs qualités, qu’en fait c’est pas tellement important, ça. Le plus important c’est de parvenir à mettre en place leur objectif, à avoir des compétences relationnelles, transversales, quoi. D’autres

compétences qui pourront certainement les aider à acquérir toutes les compétences qu'ils ont l'impression d'avoir tant de mal à acquérir. (...) Ça leur permet aussi de faire la part des choses, d'être plus objectifs vis-à-vis d'eux-mêmes, de ne pas être dans le tout noir, tout blanc. Je trouve que c'est plus constructif comme démarche que simplement rester dans le monde scolaire où c'est souvent noir ou blanc. Ça permet de montrer aussi que dans la vie c'est aussi par petites touches, que c'est pas spécialement on franchit une étape de façon claire. Là c'est autre chose, il y a tellement de nuances. » [Établissement 6, enseignant, 27/02/2020]

Ces deux exemples illustrent la manière dont les partenaires externes peuvent aider à faire émerger les fonctionnements de l'école, ses structures et routines cognitives. Nassehi mentionne le potentiel d' "irritation" des acteurs externes, qui peuvent susciter une perturbation des structures établies de communication des organisations. Il nous intéresse dans ce chapitre d'analyser dans quelle mesure les intervenants éducatifs externes remplissent une fonction d'irritation vis-à-vis du milieu et de la forme scolaires.

Les activités éducatives partenariales : une parenthèse dans le temps scolaire

Dans la continuité de la pensée luhmanienne, nous nous proposons d'analyser les partenariats entre les écoles et les acteurs externes comme un type particulier d'événements, appelés "épisodes" dans la théorie des systèmes. À partir de l'article *"The Structure and Significance of Strategic Episodes: Social Systems Theory and the Routine Practices of Strategic Change"* (Hendry & Seidl, 2003), nous souhaitons saisir comment les "épisodes" partenariaux viennent interrompre le cours normal des activités d'une organisation scolaire. Comme Hendry et Seidl le rappellent, les épisodes permettent de suspendre les structures routinières d'une organisation en y introduisant temporairement ce qui en est habituellement exclu. Dans le sixième chapitre, nous avons montré que la création de partenariat avec des acteurs externes suscite la rencontre d'organisations proposant des activités aux logiques et aux formes éducatives généralement bien distinctes. Même si tous les enseignants et les intervenants ne travaillent pas de la même manière, leurs techniques pédagogiques sont majoritairement plus proches de la forme scolaire du côté enseignant que du côté animateurs, qui s'en différencient volontairement. La réalisation d'un partenariat provoque donc une série de processus qui viennent introduire des écarts et des différences par rapport au fonctionnement habituel des organisations scolaires. La création d'un projet éducatif en collaboration entre l'école et un acteur externe s'accompagne en effet généralement d'un bouleversement de l'ordre de l'interaction. L'épisode partenarial crée non seulement une interruption du temps scolaire, mais aussi de l'espace et des rôles sociaux. Il s'agit dans cette partie d'explorer le déroulement des épisodes, les dimensions sur lesquelles ils peuvent être considérés comme interruptifs et leurs potentiels effets d'irritation sur les organisations scolaires.

Dans la conceptualisation de Luhmann, les changements proposés durant l'épisode sont considérés dès le début comme étant temporaires. Les communications ayant lieu durant un épisode prennent en compte le fait qu'elles s'achèveront lorsque le cours habituel des activités de l'organisation reprendra. En effet, les structures de communication d'une

organisation sont seulement suspendues durant un épisode. Les acteurs scolaires et non scolaires impliqués dans un partenariat savent que l'animation ou le projet qu'ils mettent en place pour les élèves est limité dans le temps, et contraint par les exigences du calendrier scolaire. Certains acteurs externes parlent d'une "parenthèse" permise par leur intervention :

« Il y a toujours cette pression, du programme, de voir des matières, et ces valeurs-là [de citoyenneté] ne sont pas forcément dans les programmes. Je crois que nous on a l'avantage de venir de l'extérieur, ça permet de planifier un temps, de s'arrêter pour le faire. Que l'enseignant n'est pas forcément outillé pour le faire, et s'il voit qu'il a pris du retard sur autre chose, il va plus facilement se dire "je ne le fais pas et je continue". Que nous de l'extérieur, on va quand même venir. Il n'est pas question d'appeler deux jours avant et dire "finalement, je n'ai pas le temps". On ouvre une parenthèse en fait. » (EC-A-2, 12/06/2019)

Marqué par sa dimension exceptionnelle, l'épisode collaboratif ne vient que temporairement perturber la routine de l'organisation scolaire. Hendry & Seidl montrent que c'est justement en contenant les nouvelles structures de communication dans un épisode que les organisations parviennent à maintenir un contrôle sur ces dernières. Ils affirment que les processus entamés durant un épisode ne se poursuivent généralement pas après la finalisation de ce dernier. Rappelons que pour Luhmann et ses successeurs, l'épisode est une séquence de communications caractérisée par un début et une fin précises. Ces limites marquent la différence de contexte opérationnel entre la séquence de communications constitutive d'un épisode et les communications qui ont lieu avant ou après l'épisode. Cependant, les auteurs reconnaissent que dans certaines situations, les structures de communication proposées durant l'épisode peuvent être réimplantées dans le système organisationnel. L'article de Hendry et Seidl attire l'attention sur trois aspects importants des *épisodes* pour que ceux-ci soient porteurs d'un changement dans les structures de l'organisation : leur initiation, leur réalisation et leur finalisation.

III.1. Initiation et découplage

Dans la perspective luhmanienne, marquer le début d'un épisode est très important si l'objectif est qu'il soit découplé du système organisationnel plus large dans lequel il est introduit. L'enjeu est en effet d'éviter que l'épisode soit colonisé par les routines opérationnelles de l'organisation. Les épisodes de partenariat viennent interrompre plusieurs éléments routiniers de l'organisation scolaire, indiquant clairement le changement de contexte. Après avoir exploré la nature de ces interruptions, nous examinerons les stratégies recensées par les différents acteurs pour faciliter leur rencontre et « réussir » un épisode éducatif basé sur une collaboration.

III.1.1. La nature de l'interruption

Les partenaires de l'école souhaitent interrompre le quotidien répétitif d'une journée scolaire en venant suspendre l'ordre scolaire dans plusieurs de ces dimensions. Les acteurs interviewés soulignent quatre types d'interruptions principales. Les deux premières portent

sur des caractéristiques organisationnelles de l'école : les artefacts (a) et la composition du groupe (b). Les deux suivantes concernent plutôt les dimensions éducatives de la forme scolaire : les règles (c) et les rôles (d) à l'œuvre dans l'interaction éducative.

(a) Les intervenants proposent généralement de suspendre la structuration spatiale de la forme scolaire. Ils débute l'activité éducative en modifiant l'espace dans lequel a lieu l'interaction éducative, souvent en sortant de la classe, voire de l'école. Quand une sortie n'est pas prévue ou possible, l'espace ne reste pas pour autant inchangé puisque les meubles sont le plus souvent déplacés et les jeunes invités à se mouvoir dans la classe. L'effort vise à suspendre la perception d'un environnement et d'un moment purement scolaires. Les autres artefacts utilisés régulièrement pendant les cours (livres, manuels, feuilles de papier, tableau, etc.) sont également mis de côté au profit d'objets davantage propices à l'apprentissage par l'expérience ou le jeu.

(b) Les projets partenariaux suspendent également souvent la forme « classe » en modifiant la composition du collectif concerné par l'intention éducative. En effet, il arrive régulièrement que ces partenariats regroupent des élèves de plusieurs classes, voire issus d'établissements différents, autour d'activités éducatives fédératrices. La rencontre entre établissements, et donc entre élèves issus de différents milieux, permet d'introduire de la mobilité dans un système scolaire marqué par la division en « cellules »-écoles et en « cellules »-classes. Cette démarche interrompt l'entre soi de certains établissements, en favorisant les échanges interculturels.

« Ceux qui dans notre public sont issus de milieux fragiles, un des éléments d'émancipation que [l'association] leur propose, c'est une énorme mobilité physique et sociale. C'est quelque chose de très très important. Les jeunes passent de cadres complètement différents, rencontrent des acteurs extrêmement variés. (...) La première étape de l'interculturalité est de se faire rencontrer les gens depuis là où ils sont. Et il y a très peu de projets qui font ça. Or, non seulement c'est quelque chose qui est extrêmement porteur, mais en plus ça a des effets positifs sur les apprentissages. (...) Dans le programme proposé aux écoles il y a quelque chose extrêmement immobile, on suppose le prof immobile dans sa classe, et l'école immobile dans sa ville, quoi. Même s'il y a beaucoup de sorties proposées, etc. Ici c'est encore autre chose qu'une sortie. Le cycle de joute, c'est vraiment on part en classe avec un atelier dans chacune des classes, on a une demi-journée de rencontre avec déjà des ateliers où on les mixte, puis une journée complète où en plus de se rencontrer on va approfondir des sujets ; on retourne en classe dans la zone de confort pour préparer les arguments etc., et oops tout le monde se retrouve en équipe, deux heures de préparation et on va sur scène. Ce processus-là, c'est vraiment un processus de mélange progressif, de rencontre progressive, où on utilise le jeu comparativement au sport pour générer des liens, affronter un ennemi commun, se dépasser ensemble. » [EC-B-2, 26/07/2019]

(c) Un autre élément interrompu par l'épisode partenarial concerne les règles d'application pour le groupe d'élèves concerné. Bien sûr, la suspension des règles est très variable en fonction des partenariats et de la nature des projets éducatifs. Dans les projets éducatifs articulés ou les programmes éducatifs de long terme, les règles peuvent être discutées collectivement, voire construites ensemble lorsque le déroulement des activités le

permet. Ce n'est pas possible de la même manière pour les animations ponctuelles, mais de manière générale, les activités éducatives réalisées en partenariat avec des acteurs extérieurs proposent un cadre disciplinaire moins policé que celui qui est d'application durant les séances de cours. Les standards normatifs sont en effet souvent suspendus ou allégés, laissant les élèves davantage intervenir quand ils le souhaitent. Certaines associations proposent des règles de base, comme le respect de l'autre, le non jugement, la confidentialité ou encore la libre participation. Parfois, ces règles posent problème aux enseignants qui craignent de ne pas pouvoir reprendre facilement leur posture initiale après l'activité ou le projet. C'est le cas du principe de libre participation, proposé par certaines associations pour laisser une chance aux élèves de se mettre en retrait s'ils ne veulent pas participer à une activité :

« A : Est-ce que parfois ces principes entrent en conflit avec ceux de l'enseignant ou de la classe ?

B : Oui, parfois, notamment la libre participation. Les enseignants ont souvent du mal avec ça, parce que ben en classe on est obligés, si on nous donne un exercice il n'est pas question de dire "ah non, non, ça moi je ne le fais pas." Donc oui, avec ce principe de libre participation les enseignants ont parfois un peu de mal. Il faut simplement leur expliquer qu'on est dans le cadre d'une animation, et que ça ne va pas du tout eux les déformer quand ils vont retourner en classe avec leur groupe. Le cadre est différent, l'enjeu est différent, et donc du coup les règles peuvent être un peu différentes, c'est pas grave. »
[EC-A-1, 06/06/2019]

Mais il semble que généralement les élèves comprennent la nature temporaire de l'épisode partenarial. Même s'ils peuvent occasionnellement apparaître plus agités juste après la fin d'une activité extra-curriculaire, ils savent que l'ordre scolaire, fondé sur certaines règles (silence, non déplacement, écoute, etc.) reprend son cours lorsque cette activité s'achève.

« B : Et par rapport à cette question des règles justement, est-ce que le cadre des règles diffère pendant l'animation ? Par rapport au cours normal d'une leçon ?

A : Bah souvent la grosse différence oui c'est que les élèves peuvent se déplacer, on va être comme ça, et ça c'est tout le problème de l'enseignement qu'on donne aux jeunes, c'est que l'enseignement est statique. Et c'est le problème parce qu'on a de plus en plus de jeunes qui ont des troubles de l'attention, qui sont hyperactifs. Ça c'est une différence c'est qu'ils aiment bien parce qu'ils peuvent se lever, ils peuvent aller s'asseoir ailleurs, etc. Tandis que pendant un cours on est assis, on bouge pas, et ça c'est quelque chose qui pose problème. Parce que moi, souvent, les élèves me disent « oh madame on peut pas aller un peu dehors ? » quand il fait chaud, quand il fait froid, ils essayent d'utiliser la moindre astuce pour pouvoir bouger finalement. Le problème c'est qu'on a des règles, on est ici 500 dans cette école, si moi je commence à aller sur la cour parce que ça me chante, ça ne va pas le faire. (...) On sent qu'ils ont besoin de bouger, et ça ils aiment bien quand il y a une animation. (...) Et les jeunes ils savent bien que le cours d'après, ils ont math, ils ne vont pas jouer sur les chaises, et ça ils le comprennent, c'est instinctif. » [Établissement 9, enseignant 2, 01/10/2020]

Les normes langagières sont également régulièrement remises en question durant les épisodes partenariaux. Des indices de ce basculement résident notamment dans l'incitation

au tutoiement, à l'usage des prénoms des animateurs (voire des enseignants en présence) et à la libération de la parole. Ces variations dans l'interaction sont à mettre en lien avec la question de la suspension des rôles.

(d) Les collaborations entre un enseignant et un intervenant externe engendrent la plupart du temps des situations d'apprentissage "moins formelles" proposant une différenciation des rôles fondée sur un rapport de co-construction des savoirs plutôt que sur une relation transmissive verticale. Dans leur article de 2003, Hendry & Seidl parlent aussi de l'effet de certains épisodes sur les structures hiérarchiques de l'organisation qui les accueille. Or, on observe bien que les activités éducatives importées tendent à remettre en question l'asymétrie des rôles entre instructeur et instruit. Certains partenaires mobilisent même cette interruption des rôles comme un argument pour valoriser leur offre éducative :

« Autre chose qui est très importante, c'est que nous on fait avec les professeurs sur base volontaire. On essaie de les convaincre, on leur dit : "Écoutez, si vous voulez vivre une expérience différente avec les élèves que d'enseigner ex-cathedra, si vous voulez vraiment nouer un contact avec eux, si vous voulez changer de posture et devenir un peu le coach d'équipes d'élèves, faites ce programme avec eux !" » [EEE-F, 20/11/2019]

Ils privilégient les activités qui accordent une place importante aux jeunes et prennent en considération leurs besoins de façon à les rendre acteurs du processus éducatif.

« Nous on met l'accent sur le fait que l'enfant est au centre de l'apprentissage, contrairement à l'approche traditionnelle de l'éducation formelle. (...) Et donc nous c'est justement la philosophie de l'éducation non formelle c'est ça, c'est mettre le jeune au centre de l'apprentissage, l'identifier comme acteur de son apprentissage et du coup de toutes les actions qu'il va mener par après, au niveau de prise d'initiative, des projets etc. Pour nous, ceci veut dire partir de leurs réalités et de leur vécu, on se base fort sur faire émerger les représentations des enfants et des jeunes, peu importe l'âge, en fonction on s'adapte évidemment. » [EXP-7, 17/12/2018]

Cet extrait met aussi en évidence l'importance pour beaucoup de partenaires extérieurs à l'école de faire démarrer l'apprentissage à partir des représentations et du vécu des élèves. Les activités éducatives qu'ils proposent sont bien souvent initiées par un moment de consultation des idées, expériences et questionnements des élèves. L'idée est de donner une place à la voix des jeunes, et d'orienter éventuellement l'activité en fonction de leurs demandes et opinions. Ce type d'initiation tranche nettement avec le déroulement d'un cours classique, dont le contenu est enseigné généralement sans discussion possible. Les activités proposées par les organisations extrascolaires visent à correspondre aux intérêts des jeunes, en s'interrogeant sur ce qui les anime et ce qui les questionne. Elles valorisent leurs initiatives et tentent de donner le maximum de sens aux savoirs et compétences à développer. Il s'agit donc souvent pour les intervenants de commencer leur activité en posant des questions aux élèves, afin de mieux comprendre où ils se situent par rapport à leur objet éducatif, mais également qui ils sont et quel est le parcours de la classe.

L'intérêt de l'épisode est également de permettre aux jeunes de suspendre temporairement l'étiquette qui peut leur être affublée pendant les cours. Plusieurs

intervenants mentionnent en effet l'importance de donner aux élèves la possibilité de "repartir d'une page blanche" durant le projet, afin de neutraliser les potentielles émotions négatives liées à leur l'expérience scolaire et à leur réputation auprès des enseignants.

« C'est un témoignage qu'on a très souvent. "Je ne les ai jamais vus comme ça." C'est dû au fait que les élèves jouent un personnage à l'école, en permanence. Quand nous on les fait jouer tout court, ils oublient qui ils sont, quel rôle ils jouent, donc ils baissent la garde, ils deviennent plus naturels. (...). D'où l'importance d'ouvrir ces soupapes, voire changer de local ! On fait l'animation pas dans la classe, on va ailleurs que dans la classe, pour un élève c'est un gros plus. Qu'ils sortent de leur réalité scolaire qui est quand même très bridante. Il y en a beaucoup qui ne disent rien, pour certains l'école c'est l'endroit où on les rabroue, ça ne marche pas, etc. Je trouve ça important pour ces élèves-là de pouvoir travailler avec une feuille blanche, et avec la personne qui les anime, et avec le local dans lequel ils sont, de l'ambiance qui se trouve. Si on peut redistribuer les cartes, on s'en porte pas plus mal. » [EEE-C-1, 27/06/2019]

De leur côté, les enseignants saluent le fait que la suspension des rôles de l'interaction éducative leur permette d'apprendre à mieux connaître leurs élèves, de leur découvrir d'autres facettes parfois bien plus enthousiastes que durant les cours disciplinaires quotidiens.

« L'énorme avantage c'est qu'on découvre les élèves, dans le sens où voilà justement un élève qui est très timide, qui parle très peu en classe, voilà c'est un cadre qui ne lui plaît pas, elle a pas envie de s'exposer à cet endroit-là. Mais dans un autre cadre, va s'exprimer, ou va montrer des compétences qu'elle n'a pas montrées, ou qu'il n'a pas montrées, précédemment. Donc des élèves par exemple qui parfois peuvent être difficiles en classe, difficiles à canaliser, en sortie ils se montrent extraordinaires, ils aident beaucoup, ils aident à porter, voilà. Donc je pense que ce changement d'air, c'est vraiment indispensable pour les élèves. » [Établissement 1, enseignant 1, 22/01/2020]

Quand ils rencontrent les jeunes en début de projet, les intervenants extérieurs mettent en évidence en quoi ils visent à les responsabiliser en les rendant maîtres de leur apprentissage. Dans les organisations de jeunesse, les jeunes doivent participer à la conception, l'animation et l'évaluation des activités. Il arrive également que des rôles soient attribués aux jeunes participants, de manière à les rendre responsables du bon déroulement des activités (distributeur de paroles, gardien des règles, synthétiseur, etc.), dans une perspective démocratique. Cette volonté de faire participer les jeunes va dans certains cas jusqu'à leur faire acquérir les compétences utiles pour transmettre les notions qu'ils ont apprises à d'autres enfants.

III.1.2. Les conditions de réussite de l'interruption

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 5, il existe une diversité de partenariats, de la simple animation ponctuelle aux programmes éducatifs de long terme. La mise en œuvre des étapes de ces activités est donc variable en fonction des objectifs qu'elles poursuivent, mais aussi du degré de co-construction du projet, du nombre d'élèves touchés, etc. Néanmoins, certaines préférences relatives au bon déroulement émergent des discours des

acteurs, de chaque côté de la relation partenariale. Les acteurs externes comme les enseignants ont potentiellement différentes tâches à mettre en œuvre dans leurs activités collaboratives. Il s'agit ici de relayer ce qu'ils mettent en évidence comme étant les conditions idéales pour cette mise en œuvre, même si elles ne sont pas toujours possibles à déployer sur le terrain éducatif. Les actions considérées comme optimales à l'initiation d'un épisode partenarial peuvent être distinguées en deux temps : ce qui est fait en amont du démarrage du projet avec les enseignants ou directions (a) et ce qui est fait au démarrage du projet avec les élèves (b).

(a) Avant le début de l'épisode partenarial, l'idéal est que les acteurs scolaires et non scolaires puissent échanger à propos des activités qui vont être mises en place auprès des élèves. Les acteurs externes doivent en premier lieu parvenir à convaincre les enseignants de l'intérêt de leur offre. La prise de contact avec les établissements scolaires apparaît plutôt difficile pour les associations, qui déplorent l'inaccessibilité des acteurs scolaires lorsqu'un lien n'a pas déjà été établi auparavant. Lorsqu'une relation est initiée entre les partenaires, les intervenants doivent directement pouvoir s'adapter aux besoins des acteurs scolaires. Si les enseignants souhaitent une offre éducative "clé en main" que les intervenants animent auprès de leurs élèves, ces derniers doivent pouvoir expliquer le déroulement et les finalités de leurs activités, ainsi qu'éventuellement diffuser les outils pédagogiques nécessaires pour préparer leur intervention. De leur côté, les enseignants se doivent de vérifier la qualité du projet que l'intervenant leur propose. Si par contre ils préfèrent co-construire un projet avec leur partenaire, il s'agit alors pour celui-ci de se rendre disponible afin de collaborer et s'adapter aux attentes scolaires.

Dans certains cas, le début d'un projet signifie également la diffusion par les partenaires de l'école d'un contrat partenarial ou d'une charte d'engagement, selon le terme privilégié par l'association. Il s'agit pour les opérateurs extérieurs de communiquer autour du cadre de leur participation et de leurs attentes par rapport aux acteurs scolaires dans la réalisation de la collaboration.

« Ça c'est en fait, c'est la charte qu'on fait signer, 'fin on l'a jamais fait signer, mais qu'on présente aux directions d'écoles, donc qu'est-ce qu'on attend d'eux, qu'est-ce qu'ils peuvent attendre de nous, qu'est-ce qu'ils peuvent attendre des associations, explications du programme voilà (...) L'idée c'est de se dire voilà, si on s'engage dans [notre programme], on a besoin de quelqu'un, on a besoin d'un point de contact, on a besoin de pouvoir libérer des enseignants pour faire un kick-off à l'entrée, au début d'année... On a besoin de beaucoup de choses, parce que sinon ça ne se fait pas et vu que tout est gratuit en fait pour les écoles, ben il faut aussi un minimum d'engagement de leur part, quoi. Et un engagement de la direction parce que lorsque la direction n'est pas impliquée, c'est presque impossible de déployer tout ça. » [EEE-E-1, 13/12/2019]

Ce type de contrat permet d'anticiper les potentiels conflits liés au travail partenarial, mais aussi de limiter les risques d'instrumentalisation évoqués au point précédent. En effet, certaines associations conçoivent cette étape comme un moyen de réaffirmer leurs finalités éducatives à l'établissement scolaire et d'évaluer comment leurs activités peuvent s'inscrire

dans le parcours des élèves :

« Et d'ailleurs c'est vrai, je ne suis pas fan des one-shot, sauf s'ils ont du sens dans un parcours scolaire pertinent. Je veux bien faire du one-shot, mais qu'est-ce que je viens faire là ? Qu'est-ce que le jeune vient faire là ? Dans quoi il s'insère ? Est-ce qu'on est là parce que vous avez cinquante minutes à donner et puis au final ça ne sert à rien. Ou alors il faut réellement travailler en partenariat. C'est de là que sont nés les contrats-cadre de trois ans, on a l'objectif de trois années, c'est-à-dire arriver quand même à un cycle participatif qui fonctionne, et la question des objectifs intermédiaires à atteindre. » [EC-C-2, 18/07/2019]

Parmi les tâches que les intervenants externes seraient idéalement amenés à faire avant d'entrer sur le terrain scolaire, la réalisation d'un diagnostic des écoles partenaires apparaît très utile aux yeux de plusieurs acteurs interviewés, scolaires comme non scolaires. L'objectif est d'adapter au mieux les programmes éducatifs aux réalités des élèves qui fréquentent l'établissement, à leurs besoins et stades d'apprentissage. Une offre uniformisée pour tous les élèves présente plusieurs inconvénients aux yeux de plusieurs personnes interviewées, parmi lesquels une perte d'attention des jeunes s'ils ne se sentent pas concernés.

« Peut-être que ça aiderait de ménager, de savoir à l'avance pour les associations dans quelles écoles elles vont, de se renseigner en fait. Je pense que quand on sait à qui on parle, 'fin qu'on doit vraiment adapter notre discours à qui on parle et donc ça ça me paraît très important et on sent très bien les animateurs qui le font ou bien qui viennent avec des bazars en kits. Je pense que les bazars en kits, oui ça a moins d'impact. Donc déjà se renseigner pour pouvoir déjà pendant l'atelier ou l'animation, avoir pensé à des liens concrets avec des situations que les jeunes connaissent ou des problématiques auxquelles ils sont... sensibilisés déjà avant qu'ils débarquent, quoi. » [Établissement 8, enseignant 2, 14/10/2020]

Cette étape rejoint les différentes exigences d'adaptation déjà mentionnées dans le point précédent. Mais ici, il ne s'agit pas seulement de s'adapter à l'ordre scolaire en minimisant l'ampleur de l'interruption ; l'adaptation vise également à s'ajuster aux contextes locaux. Les partenaires développent donc deux types d'adaptation (parfois contradictoires les unes par rapport aux autres) : ils tentent en effet de s'adapter à la fois à la forme scolaire et aux besoins différenciés des élèves. Ils modulent leurs offres éducatives en fonction des demandes des élèves et enseignants. Chaque public scolaire est différent : ne pas tenir compte de leurs spécificités constitue une erreur aux yeux de la plupart des personnes interviewées. Une façon de les considérer dans la préparation du partenariat consiste à consulter les enseignants et la direction de l'établissement avant d'y intervenir, éventuellement en sondant toute l'équipe éducative lorsqu'il s'agit d'un projet de grande ampleur. Par exemple, le projet d'École Citoyenne demande de recueillir l'approbation de la majorité de l'équipe pour maximiser les chances de réussite durable du dispositif.

(b) L'initiation d'un partenariat doit également être anticipée avec les élèves. Il est préférable que les enseignants préparent les activités avec leurs élèves en amont, en leur expliquant ce qui va advenir et en établissant éventuellement un lien avec le cours. Par ailleurs, les enseignants apprécient que les acteurs externes organisent une séance

introductive auprès des élèves pour leur expliquer le projet éducatif auquel ils vont participer, lorsque ce dernier ne se limite pas à une animation ponctuelle. Cette introduction permet d'établir un premier contact avec le public scolaire, et d'expliciter les détails du programme, spécifiquement lorsque le projet fera appel à une diversité d'intervenants. En effet, dans les projets d'éducation à l'esprit d'entreprendre particulièrement, il arrive régulièrement que les associations mobilisent des "coachs" ou "témoins" issus du monde de l'entreprise pour accompagner les jeunes.

Les enseignants sont également invités à mettre en place les conditions d'accueil de l'intervenant externe en réservant éventuellement un local approprié, rassemblant le matériel nécessaire (si ce n'est pas l'intervenant qui l'amène) ou sollicitant l'aide d'autres enseignants. Ces conditions ne sont pas toujours remplies, particulièrement lorsque l'acteur extérieur est sollicité dans une approche "consommatrice" pour occuper les élèves pendant les moments où les enseignants ne sont pas disponibles. Ce rapport au partenariat n'incite pas les enseignants à s'investir dans la préparation des activités éducatives et dans la relation collaborative.

Comme Hendry & Seidl le montrent, l'initiation d'un épisode passe donc par une étape de découplage entre les structures de communication introduites par l'épisode et celles qui ont habituellement cours dans le système organisationnel. En débutant un projet en collaboration avec des enseignants, les partenaires extérieurs suspendent temporairement l'ordre scolaire. L'ampleur des interruptions varie d'activité en activité, mais nous avons vu qu'elles portent tant sur les dimensions organisationnelles que des dimensions éducatives de la forme. Afin de rendre l'épisode réalisable, les opérateurs adoptent une posture relationnelle flexible, proactive et anticipatrice face aux besoins spécifiques de chaque classe. Cette démarche d'adaptation semble d'autant plus importante quand l'épisode partenarial parvient à déplacer les frontières 'cloisonnantes', mais aussi sécurisantes, de la forme scolaire. En bouleversant l'universalité des normes scolaires, ils rendent à la fois possible et nécessaire l'ajustement aux différences socioculturelles locales.

La phase d'initiation de l'épisode semble caractérisée par la volonté des acteurs éducatifs externes de sécuriser leur intervention sur le terrain scolaire et donc de s'assurer de la possibilité d'y créer de la différence. Ils disent développer principalement deux types de stratégies pour ce faire. D'abord, ils convainquent et rassurent les acteurs scolaires éventuellement réticents en démontrant leur capacité à se mouler dans la forme organisationnelle de l'école. Cette approche nécessite d'ailleurs parfois une posture d'« hypocrisie » (Brunsson, 2007). Ensuite, ils prennent leur pouls de la situation scolaire locale dans laquelle ils vont intervenir, rassemblant les informations nécessaires pour optimiser la séquence éducative qui y aura lieu.

III.2. Réalisation

Lors de la réalisation de l'épisode éducatif en lui-même, plusieurs conditions sont nécessaires pour optimiser la rencontre entre les partenaires. La probabilité que les acteurs externes parviennent à démarrer un apprentissage chez les jeunes en suspendant le cours normal des activités scolaires semble en effet majorée lorsque le contexte de l'interaction est façonné à cet effet. Nous traiterons ici des conditions liées au partage des rôles (a) et des conditions liées à la nature de l'activité et de son suivi (b).

(a) La suspension du temps et de l'ordre scolaires suscitée par son initiation bouleverse la répartition des rôles professionnels, déplaçant dans les mains de l'acteur externe une partie importante des responsabilités éducatives. La division du travail éducatif entre acteurs scolaires et non scolaires est cependant très variable en fonction du partenariat, d'autant que nous avons décidé de garder le terme "partenariat" pour désigner des réalités de collaborations très différentes. Les relations entre les écoles francophones et leurs partenaires sont de natures et d'intensités variées, en fonction de la manière dont sont partagées les responsabilités et les représentations relatives au projet éducatif. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, certains partenariats ne reposent que sur une entente minimale sur les objectifs, alors que d'autres sont fondés sur une réelle collaboration dans la construction du projet éducatif (Demailly & Verdière, 1999 ; Baluteau, 2017). Une part importante des épisodes partenariaux que nous avons explorés se basent sur des projets préconstruits par les acteurs externes, en amont de la rencontre avec les enseignants.

Mais au-delà de la participation préalable des enseignants à la co-construction de l'activité, analyser leur rôle durant l'épisode éducatif est également intéressant. Dans le concret de l'action éducative, les rôles de chaque acteur (enseignant comme intervenant) sont négociés pour permettre à chacun de prendre sa place auprès des jeunes. Souvent, les enseignants sont sollicités durant les activités pour être le gardien des normes scolaires et maintenir une certaine discipline parmi les élèves. En effet, malgré la mise en place d'un épisode suspendant le déroulement habituel des activités scolaires, la garantie que l'activité pourra avoir lieu dans les meilleures conditions d'attention par les élèves est souvent demandée. De façon générale, la présence de l'enseignant est vivement souhaitée par les intervenants interviewés. Elle permet non seulement d'aider au maintien de la discipline mais aussi de donner de la légitimité à l'activité auprès des élèves.

« A : Les profs assistent aussi à vos animations ?

L : Il ne faut pas forcer quelqu'un, mais pour moi c'est fondamental, pour deux raisons. Des raisons pratico-pratiques. Quand le prof est là, les élèves gardent une certaine réserve en matière de chahutage ou de discipline. C'est relax parce que c'est une activité différente mais au moins il y a un cadre. C'est important. Surtout ne pas passer d'énergie et de temps à les cadrer de ce point de vue-là. L'autre aspect plus important encore, c'est que les élèves voient que les professeurs s'intéressent à ce qu'ils font. Et donc on n'est plus dans une opération de garderie. On est dans un cours, on investit du temps pour apprendre quelque chose. Le professeur s'investit, même s'il dit rien mais qu'il est présent,

qu'il prend des notes, qu'il observe, les élèves le sentent tout de suite. Donc on a une bien meilleure interaction avec eux. » [EEE-C-1, 27/06/2019]

Les enseignants rencontrés ont également mentionné leur préférence pour le fait d'être présents durant les animations, afin de pouvoir mieux "canaliser" leurs élèves et comprendre comment inscrire l'activité dans le fil de leur enseignement. Cette co-présence de l'intervenant avec l'enseignant tend à réduire l'intensité de l'interruption propre à l'initiation d'un épisode éducatif.

Certains acteurs externes semblent cependant préférer travailler seuls avec les élèves, surtout lorsqu'il s'agit d'aborder des questions sensibles à propos desquelles ces derniers auraient plus de difficultés à s'exprimer devant les figures de l'autorité scolaire. Ces contenus plus délicats à traiter peuvent par exemple être liés à la vie relationnelle et sexuelle des élèves, mais également, comme dans le témoignage ci-dessous, aux structures politiques et normatives à l'œuvre au sein même de l'école :

« Il y a des OJ qui demandent que le prof soit là pour gérer la discipline de la classe parce qu'il connaît le groupe, d'autres qui disent "le prof peut être là, ça ne nous dérange pas, mais s'il est là il enlève sa casquette de prof et il participe avec les étudiants." (...) Oui, pour nous c'est important que si le prof est présent à l'animation, en tout cas qu'il soit proactif, quoi. Parce que comment est-ce que tu peux attendre de tes élèves qu'ils soient motivés par une animation s'ils voient le prof dans le fond qui n'en a rien à cirer ? C'est très compliqué. Tout ça c'est des choses où on se questionne, on essaie de, "voilà moi je préfère que le prof soit là, ou pas là", on a eu par exemple une animation où la discussion tournait autour de tout ce qui était démocratie, conseil de classe. Et donc les étudiants se sont lâchés en disant "chez nous on n'a pas notre mot à dire, on n'a pas beaucoup de place pour s'exprimer" Le prof était là, il est intervenu en disant qu'il n'était pas d'accord, c'est un peu monté dans les tours, l'OJ a eu un peu de mal à gérer parce que il y a quelque chose d'hyper affectif qui est remonté, tu vois. Et du coup, là ils se disaient que peut-être c'est une animation où le prof ne doit pas être présent, pour que les étudiants puissent justement parler librement. » [AU-2, 15/10/2019]

Parmi les autres tâches des enseignants durant un projet partenarial, réaliser un suivi avec les élèves entre les différentes séances est recommandé pour maintenir une dynamique cohérente durant tout le temps du projet. Certains enseignants sont également coordinateurs dans leur établissement de projets éducatifs rassemblant plusieurs classes. Il s'agit donc pour eux de mettre en lien les différents acteurs, d'organiser les éventuels événements d'initiation ou de conclusion du projet (séance introductive, spectacle final, exposition d'inventions scientifiques ou artistiques, etc.) et de s'assurer du bon déroulement de ce dernier. Dans de plus rares cas, c'est l'enseignant qui prend également en charge l'animation de l'activité proposée par son partenaire extérieur. Ce type de projet est généralement conçu par un acteur associatif qui forme les enseignants à l'application d'outils pédagogiques spécifiques en lien avec leur objet d'"éducation à". Les enseignants doivent alors porter une double casquette d'enseignement et d'animation qui, là encore, réduit la valeur interruptive de l'épisode partenarial.

(b) Après avoir souligné les différentes formes de répartition des rôles durant le partenariat, les personnes interviewées mettent également en évidence les conditions de réussite liées au déroulement de l'activité éducative. Rappelons que la plupart des collaborations entre acteurs scolaires et non scolaires sont mises en œuvre directement par des animateurs extérieurs auprès des élèves. Il semble par exemple important aux yeux des enseignants que les intervenants soient capables de poser un cadre clair et limité de ce qui leur est possible de faire pendant l'animation, dans le respect des règles de base du vivre-ensemble.

« B: Et donc vous si vous deviez un peu détailler un peu les conditions d'une animation idéale, qu'est-ce qu'elles seraient ?

A: Je pense qu'il faudrait avoir, en tout cas si possible, pour un groupe classe, deux animateurs. Pour vraiment pouvoir scinder le groupe en deux par moment. Et je pense qu'il faut établir quelques règles de respect de base, expliquer comme ça se passe, proposer un programme, et voilà essayer vraiment de mettre un climat quand même dans lequel les élèves se rendent compte que ce sont des activités qui peuvent être plus ludiques, mais ça a vraiment de l'intérêt, et qu'on est pas là pour s'amuser et pour ne rien écouter, et finalement énerver certains qui auraient voulu. Parce qu'à la fin de la journée, j'avais invité les petits à faire évidemment une évaluation et ce qui ressortait beaucoup c'était : « par moment y avait du bruit, c'était pas chouette », ou alors « c'était tout le temps des activités très redondantes ». À un moment donné il y avait une activité qu'ils aimaient faire chaque fois, y avait des chaises donc il y avait le nombre d'élèves, et chaque fois ils enlevaient une chaise, et donc les élèves devaient être debout sur les chaises, passer à travers tout le monde, se coller, et on en retirait toujours une, c'est le principe des pingouins sur l'iceberg, quelque chose comme ça. Et donc ça les amusait beaucoup, mais si c'est intéressant de se dire qu'il faut coopérer, au plus y en a qui tombent le jeu est fini, mais pour ça il faut établir des règles. » [Établissement 9, enseignant 2, 01/10/2020]

Les enseignants rencontrés soulignent aussi l'importance pour les acteurs externes de garder le rythme durant les différentes séances afin de ne pas perdre l'attention des élèves. Une membre des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne affirme en effet que la rupture du quotidien scolaire introduite par l'animation facilite le travail des intervenants, mais que la tâche est plus compliquée lorsqu'il s'agit de faire durer l'opération éducative :

« [Les Ambassadeurs] sont majoritairement très bons pour faire des animations ponctuelles, très très bons. Et s'adapter au programme, au local, ils se débrouillent, système D. Par contre, cinq-six d'entre eux savent faire maintenant des animations sur le long terme. Je leur dis : "méfiez-vous toujours, c'est parce que vous savez briller pendant deux heures que vous savez tenir sur 20 séances." Un bon animateur s'il est bon, il arrive, en met plein la gueule aux élèves et puis il se casse. C'est pas que c'est facile, mais tu sais le faire, c'est très facile. Tu arrives en tant que remplaçant d'un prof, tu fais autre chose, donc tu viens casser la routine. Il y a plein d'avantages pour toi. Quand tu rates ton animation, c'est quand même pas terrible. Quand tu la réussis, bravo à toi, mais c'était quand même facile. Je trouve qu'un bon prof, c'est quelqu'un qui sait tenir sur du long terme, en acceptant que parfois ce soit plus mou, plus long, en acceptant parfois que la dynamique soit différente, mais en tenant bon. » [EC-B-2, 26/07/2019]

Les intervenants doivent pouvoir réfléchir à des formes pédagogiques ludiques et stimulantes pour que le projet trouve du sens auprès d'eux, particulièrement parmi les publics des établissements les moins bien situés sur le quasi-marché scolaire. Et lorsqu'il s'agit de projets éducatifs de long terme, l'association partenaire est invitée à être proactive dans l'accompagnement des enseignants et des élèves, en leur rappelant régulièrement les différentes étapes et en facilitant au maximum la mise en œuvre de la série d'activités malgré la suspension du cadre scolaire qu'elles suscitent. L'idée est de garantir la cohérence globale du projet tout au long de son déroulement à travers la proposition d'un fil conducteur adapté et clairement identifié.

Selon Hendry et Seidl, l'efficacité d'un épisode dépend aussi de la manière dont les opportunités d'auto-organisation sont utilisées. Les auteurs font ici référence à la façon dont l'épisode développe ses propres structures, routines et techniques pour éviter le retour dans les structures de communications préexistantes. Ils mentionnent par exemple les structures discursives et innovations linguistiques qui peuvent permettre aux participants de communiquer efficacement. Quand des activités sont organisées durant le temps scolaire en collaboration avec des acteurs externes, le partenariat présente souvent ses propres règles d'interaction, s'ajoutant au cadre normatif habituel de l'école. Ces structures de communication alternatives permettent à l'action éducative d'être bien différenciée de la forme d'enseignement dominante. Cependant, soulignons que le partenariat n'a pas toujours un réel caractère interruptif. Il arrive que certains intervenants développent une posture tellement proche de la forme scolaire que la nature épisodique de leur animation ne se limite qu'au changement d'intervenant et d'objet éducatif. Les personnes interviewées ont mentionné certaines expériences avec des partenaires qui tendaient à dévaloriser leurs élèves ou encore l'aspect rébarbatif de certaines visites dans des musées ou institutions culturelles. Dans ce type de situation, les enseignants regrettent généralement la création du partenariat qui leur semble avoir peu de sens pour les élèves.

Il peut arriver également que les structures de communication initialement alternatives s'affaiblissent en cours de partenariat, entraînant une "scolarisation" de l'épisode. Cet amoindrissement du caractère interruptif est généralement suscité par des exigences importantes de la part de l'organisation scolaire, qui impose son règlement, ses priorités éducatives et sa structure de pouvoir au partenaire extérieur, lui laissant peu de possibilités de négocier une suspension de cet ordre scolaire. Un exemple pourrait être celui d'un projet d'éducation à l'environnement, au cours de laquelle l'école exigerait que le partenaire aborde certaines notions scientifiques au programme, et limiterait les possibilités pour le partenaire d'emmener les élèves à l'extérieur de l'école pour une ballade en nature.

III.3. Finalisation et efforts de recouplage

La nature temporaire d'un épisode signifie nécessairement qu'il soit clôturé à un certain moment, généralement prévu dès le début de l'interruption. Lors des partenariats scolaires, les partenaires organisent une finalisation de l'activité ou du projet, parfois autour de la mise

en valeur d'une production finale. Dans cette section, nous traiterons des différents types de finalisation, mais aussi des tâches que les acteurs scolaires et non scolaires doivent effectuer pour garantir la meilleure fin possible au partenariat. Nous aborderons également les stratégies que les partenaires de l'école mettent en place pour recoupler l'épisode aux structures de l'organisation scolaire.

III.3.1. Les différentes finalisations possibles

Les activités organisées dans le temps scolaire en partenariat avec des acteurs éducatifs extérieurs s'achèvent généralement par un temps d'évaluation. Contrairement aux acteurs scolaires, leurs partenaires extérieurs ne mettent pas en place d'évaluation quantifiée et/ou certificative auprès des jeunes. Ils considèrent généralement que ce n'est pas leur rôle, et que ça n'a pas forcément de sens pour les apprenants. Comme une intervenante d'une association d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté l'affirme, l'absence de ce type d'évaluation *"permet un autre rapport au temps, de prendre le temps de réfléchir, de réfléchir autrement. De ne pas être dans une efficacité scolaire où il y a une attente de résultats."* (EXP-2, 26/10/2018). Dans la perspective d'encourager l'expérimentation, l'essai et l'erreur sont valorisés. Cette attitude face à l'erreur est incompatible avec une mesure chiffrée des apprentissages. Par contre, les activités éducatives prévoient parfois des dispositifs d'auto-évaluation par les jeunes de leur apprentissage. L'auto-évaluation s'attarde sur l'évolution des comportements personnels et des représentations. Mais cette auto-évaluation n'est considérée nécessaire par les interviewés que suite à un projet d'apprentissage de long terme, car une activité ponctuelle ne leur paraît pas avoir un réel impact sur les attitudes et les compétences des élèves.

Durant l'épisode partenarial, le processus d'évaluation scolaire est suspendu et inversé. En effet, alors que la forme scolaire impose une évaluation systématique et formalisée destinée à vérifier la bonne acquisition des savoirs, l'apprentissage des jeunes en milieu non scolaire n'est que peu évalué. Les dispositifs, qui peuvent être remis en question par les élèves, prévoient généralement plutôt des procédures pour évaluer le formateur et les outils d'apprentissage proposés. L'interruption de l'asymétrie des rôles entre instructeur et instruits permet de mettre en place des efforts de métacognition, grâce à une réflexion collective sur le processus et les acquis d'apprentissage. Les jeunes sont amenés à prendre distance par rapport au cours/à l'animation pour raisonner ensemble sur la manière dont les acquis peuvent être transférés à d'autres réalités. Même si la relation évaluative est inversée, l'évaluation semble toujours poursuivre la même fonction : exercer un contrôle sur ce qui est en train de se passer, sur le processus d'apprentissage.

Indépendamment de l'évaluation, différentes finalisations existent pour ces partenariats. Souvent, les projets de moyen ou long terme, impliquant plusieurs activités éducatives réparties tout au long de l'année, s'achèvent par la réalisation d'une production finale. Ce produit se décline sous différentes formes : réalisation d'un spectacle, d'une œuvre artistique, d'affiches, d'une exposition, etc. Les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat ou d'éveil à la démarche scientifique ont souvent comme objectif la conception d'un produit matériel,

tel qu'une invention scientifique ou un produit à commercialiser dans le cadre d'un projet de mini-entreprise. Par ailleurs, il arrive que ces projets s'intègrent dans le cadre d'un concours menant potentiellement à une distribution de prix pour les plus méritants. Les jeunes sont alors invités à présenter leur production devant un jury composé d'experts pour la valoriser au mieux. La compétition peut avoir lieu entre élèves d'une même école, mais la plupart du temps il s'agit de concours inter-établissements. Soulignons que cette modalité compétitive se rapproche de la forme scolaire, qui évalue systématiquement les élèves et les classe selon leurs « performances ». Par ailleurs, les concours inter-établissements nourrissent le quasi-marché scolaire, en contribuant à construire la réputation des établissements. Dans les objets analysés par notre recherche, l'éducation à l'esprit d'entreprendre promeut beaucoup plus ce principe de la production finale et la modalité compétitive que l'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, les productions visibilisées via les performances publiques des élèves peuvent participer à la reconnaissance des projets au sein de l'école, voire à l'amélioration de l'image de l'établissement à l'extérieur. Plusieurs intervenants mettent aussi en évidence que la publicisation permet une démarche éducative "par ricochets". En effet, d'autres jeunes assistent aux performances des élèves impliqués dans le partenariat, ce qui permet de faire circuler les idées défendues par ces derniers en touchant un nombre important de leurs condisciples. Cette approche par ricochets peut par exemple être permise par l'organisation d'une exposition relative aux créations artistiques et culturelles ou inventions scientifiques des élèves, par la diffusion de films réalisés par ces derniers ou encore par la mise sur pied d'un spectacle ou d'un concours de joutes verbales.

« Et puis pour moi il y a encore un quatrième levier éducatif : lorsqu'on est dans un cycle de joutes verbales, le cycle se termine par un final sur scène, auquel on invite régulièrement du public notamment de jeunes. (...) Cet élément de jeunes qui présentent auprès d'autres jeunes sur des thématiques de société, c'est aussi une démarche éducative. Surtout qu'il y a systématiquement une thématique. D'ailleurs dans le projet environnement, on vise ça aussi, que des classes viennent voir des finales de joutes comme moment de réflexion contradictoire sur des thématiques environnementales, comme stratégie éducative différente de ce qu'on pourrait avoir d'habitude pour toucher un plus grand nombre de personnes. » [EC-B-2, 26/07/2019]

Cependant, tous les partenariats ne s'achèvent pas par la réalisation d'un produit final. Certaines activités courtes et ponctuelles se terminent par une simple conclusion de la part de l'intervenant externe. Parfois, un temps de formalisation de l'apprentissage réalisé durant l'activité est prévu, mais ce n'est pas le cas de toutes les animations. Il arrive que ce soit à l'enseignant, après la fin du projet, de revenir vers les élèves afin de faire le point sur le déroulement des activités. Et une proportion non négligeable des animations réalisées par des intervenants externes ne fait l'objet d'aucun suivi après l'activité. Plusieurs acteurs (enseignants et animateurs) mentionnent le faible intérêt que ce type d'animation ponctuelle a pour les élèves, soulignant qu'un apprentissage n'est réel que lorsqu'il s'intègre dans une continuité.

Par ailleurs, certains partenariats ne peuvent pas être réellement qualifiés d'"épisodes"

car ils ne prévoient pas de finalisation à proprement parler. Il s'agit du cinquième type de partenariat que nous avons décrit dans le premier chapitre, intitulé "programmes éducatifs de long terme". Ces programmes engagent généralement les partenaires dans une collaboration de plusieurs années, avec pour objectif d'implanter de façon durable de nouveaux dispositifs dans l'établissement d'accueil. Un exemple typique est celui de l'École Citoyenne, qui suscite un processus de modification importante des structures de participation des élèves au sein de l'établissement. Plus difficilement qualifiables d'épisodes, ces projets n'organisent pas de clôture mais concentrent leurs efforts sur le recouplage aux structures de l'organisation scolaire. Ils prévoient en effet la formation et l'accompagnement des enseignants vers une prise en main durable des dispositifs éducatifs que leurs partenaires leur proposent.

III.3.2. Les conditions de réussite de la finalisation

Lorsqu'une animation ou un projet touche à sa fin, chaque acteur éducatif engagé dans le partenariat a certaines responsabilités pour permettre la clôture la plus porteuse de sens pour les élèves. Comme dit précédemment, la plupart des acteurs scolaires et non scolaires privilégient la coprésence pendant l'activité éducative, de manière à ce que les enseignants puissent rebondir sur les contenus abordés et établir des liens avec la discipline qu'ils enseignent.

« A : Les profs assistent aussi à vos animations ?

L : Il ne faut pas forcer quelqu'un, mais pour moi c'est fondamental, pour deux raisons. (...). Et puis surtout ils peuvent en faire quelque chose quand on est partis. Le prof sait ce qu'ils ont fait, a tout observé. En observant il est encore plus fort ! Quand on parle et qu'on échange, on est partie prenante à la conversation, on n'a pas toujours la bonne vision. Là le professeur, je le vois bien, il observe et il ne dit pas un mot, après une demi-heure les élèves ont oublié que le prof est là. Et donc pour le professeur ce sont des sources d'information très utiles, qu'ils peuvent utiliser après le cours de façon très efficace. »
[EEE-C-1, 27/06/2019]

En participant à l'activité, les enseignants peuvent éventuellement s'inspirer de pratiques et de contenus pédagogiques proposés par leurs partenaires. En outre, ils peuvent formaliser les savoirs et savoir-faire acquis si les animateurs se sont limités à la mise en œuvre ludique de l'activité. Par exemple, après une joute verbale en EC, le professeur de français peut mettre en évidence les différents types de discours et techniques d'argumentation.

« B : Moi en tant qu'enseignante quand y a une intervention je la laisse jamais toute seule comme ça pendant 2h, on accueille quelqu'un et puis après on n'en parle plus jamais. Il y a toujours un travail, un réinvestissement qui est demandé après dans mon cours. Toujours sinon je pense que ça n'a pas beaucoup de sens. Je vois dans l'évolution du regard des élèves ou quoi si après ils ne doivent pas continuer à être attentifs aux aspects qu'on a soulignés pendant l'animation, je crois qu'ils oublient.

A : Mmh, vous essayez de faire le lien entre l'animation et votre cours ?

B : Oui oui c'est ça, pour moi c'est vraiment indispensable quoi, jamais, aussi parce qu'on est fort sollicités, on pourrait dire « oui » un peu comme ça mais non, 'fin moi je trouve même que ça ne va pas, je trouve que c'est même pas responsable de la part d'un enseignant (...) de prendre une animation comme ça pendant 2h et puis de rien, je vois pas du tout comment on pourrait construire avec les élèves du sens autour de ça si c'est pas, voilà si l'enseignant n'intègre pas ça dans un cheminement plus large. »
[Établissement 8, enseignant 2, 14/10/2020]

Dans l'idéal, les enseignants réalisent un débriefing avec les élèves après chaque animation, pour collecter leurs réactions quant à l'activité à laquelle ils viennent d'assister. Ils sont aussi invités à organiser l'évaluation des activités proposées par leurs partenaires lorsqu'elles se terminent. Comme nous l'avons déjà dit, il ne s'agit généralement pas d'évaluer l'apprentissage des élèves mais plutôt la qualité de l'animation et de la démarche éducative mise en œuvre. Lorsque le partenariat ne s'est pas limité à une animation ponctuelle, les acteurs associatifs prévoient souvent un formulaire à remplir ou un canevas de discussion à mener avec les jeunes pour collecter leurs avis sur son déroulement. Les enseignants n'ont plus alors qu'à prévoir cette évaluation juste après la fin de l'"épisode" éducatif.

De leur côté, les intervenants externes rencontrent souvent des difficultés à prévoir une évaluation adaptée de leurs activités et outils éducatifs. Souvent, les animations sont ponctuelles et laissent peu de temps pour l'évaluation. Il leur manque des moyens temporels et financiers pour mettre en place une évaluation pertinente de leur action éducative, sachant qu'elle n'est judicieuse que si elle s'étend sur du long terme. Les interviewés soulignent aussi la difficulté de poser les bonnes questions aux apprenants pour mesurer l'impact de leur intervention. Ils s'interrogent sur ce qu'il faut évaluer réellement. Qu'est-ce qui a fonctionné pour les jeunes ? Qu'est-ce qui a évolué depuis le début du processus ? Quelle serait la différence s'ils n'étaient pas intervenus ? Ces questions sont également difficilement objectivables et mesurables. Néanmoins, les personnes rencontrées sont unanimes sur l'importance de questionner sa pratique, de recevoir un feedback de la part de leur public pour percevoir ce qui est utile pour ce dernier et éventuellement améliorer leur dispositif.

Mais avant même de mettre en œuvre l'évaluation de leurs dispositifs avec l'aide des enseignants, les opérateurs éducatifs s'assurent idéalement de la conscientisation par les élèves de l'apprentissage qu'ils ont réalisé à travers leur animation. Ils soulignent en effet l'importance pour les jeunes de réaliser l'acquisition de savoirs, de comportements et de compétences qui peut se cacher derrière l'aspect ludique des activités qu'ils proposent.

« B : En fait, derrière ça, les jeunes ont développé des attitudes entrepreneuriales en se mettant en projet, même s'il est scientifique. Sensibiliser à l'esprit d'entreprendre, c'est ça aussi, c'est dire "vous faites de l'entrepreneuriat sans le savoir en fait". Et les jeunes, vous pouvez en être fiers, vous avez déjà ça en vous. C'est faire prendre conscience des qualités qu'on a, aussi.

A : Faire prendre conscience pour que ça soit transférable après dans d'autres contextes, quoi.

B : *Tout à fait. Ce que Mathias Pépin dit beaucoup dans sa démarche que ce qui est important, c'est que les jeunes soient conscients de ce qu'ils ont fait, qu'ils puissent se rendre compte des retombées que ça a pour eux. Se voir de loin, "ah bah j'ai pu faire ça, j'ai développé ça", un retour réflexif sur ce qu'on a fait, quoi.* » [EEE-G, 02/12/2019]

Les enseignants apprécient d'ailleurs quand leurs partenaires ne se limitent pas à animer leur activité ou leur projet mais participent à la formalisation des apprentissages, lorsque ce processus a lieu d'être. Aux yeux de plusieurs enseignants interviewés, ne pas prévoir de moment de retour ou de réflexion sur le moment ludique que les jeunes viennent de vivre est une erreur qui amenuise la qualité de certaines animations. Si cette formalisation n'est pas prévue dans le temps du projet, la diffusion d'outils pédagogiques utilisables par les enseignants pour poursuivre la démarche éducative entamée est également appréciée par les acteurs scolaires. En ce sens, les intervenants rencontrés mettent aussi en évidence les efforts qu'ils réalisent pour obtenir l'adhésion des enseignants tout au long du projet, et particulièrement en fin de parcours. L'objectif est de leur donner l'envie de répliquer l'activité et d'éventuellement approfondir leur maîtrise de l'objet éducatif et des pratiques pédagogiques associées. Pour les programmes éducatifs de long terme, les acteurs associatifs s'engagent souvent dans la perspective d'autonomiser les enseignants autour de la prise en main de leur dispositif, afin qu'ils soient capables de le faire vivre seuls ou en équipe au sein de l'établissement par après. Ces différentes démarches destinées à rendre leur approche éducative la plus durable possible en milieu scolaire nous permettent d'introduire la question des stratégies de recouplage.

III.3.3. Les stratégies de recouplage

D'après ce que nous interprétons du travail de Hendry & Seidl (2003), des efforts de recouplage doivent être prévus à la fin des activités partenariales pour que les propositions éducatives importées par les intervenants externes puissent produire des effets dans l'ordre scolaire. Il s'agit alors pour eux de renforcer le lien existant entre les communications proposées durant l'épisode éducatif et celles qui ont habituellement cours dans l'organisation scolaire. Différentes stratégies de recouplage semblent exister parmi les intervenants externes. L'une d'entre elles consiste à marquer les esprits des élèves en suscitant leur intérêt et en réveillant leur engagement. Il arrive en effet, même si c'est rare, qu'un projet soit réclamé par des élèves après en avoir entendu parler ailleurs. Certains épisodes éducatifs introduisent une réelle rupture dans les structures de communication de l'école, faisant émerger d'importants questionnements auprès des élèves. Dans cet exemple, l'intervenante évoque certains projets de délégation d'élèves venant bousculer l'ordre établi en introduisant une dynamique critique chez les jeunes :

« Et donc, me semble-t-il, les OJ auraient à gagner à oser davantage. [À mon arrivée dans l'association], on n'osait pas faire du bruit, oser le dire, bousculer, que les élèves puissent oser dire qu'un de leur projet c'est de dire que la délégation à l'école c'est n'importe quoi, [qu'il n'y a pas d'espace pour eux.] (...) Qu'est-ce qu'on veut dans l'école, est-ce qu'on veut des élèves qui correspondent à un standard, ou on veut plutôt privilégier, oui, la formation du jeune ? Le délégué, l'élève, c'est avant tout un jeune qui doit trouver une place dans

l'école et une place en tant que délégué s'il choisit de devenir délégué, parce qu'on ne lui impose pas. (...) Donc l'idée n'est pas de foutre le bordel dans l'école, mais de donner des éléments pour être "critiques", dans le sens large du thème. Parfois, ça secoue un peu, ça pique un peu au niveau des directions. Mais de manière générale, si dans un premier temps ça bouscule un peu les habitudes des vieux profs. Quand je dis vieux profs, je parle pas de leur âge, je parle de ceux qui pensaient que quand ils fermaient la porte de leur classe ils étaient maîtres et tout allait se passer comme ils le voulaient. » [EC-C-2, 18/07/2019]

Par ailleurs, une démarche rare mais existante consiste à recruter des élèves comme membres de l'association. Les jeunes deviennent alors acteurs à part entière des activités de l'organisation, prolongeant en quelque sorte l'effet du partenariat avec leur établissement scolaire.

Mais les stratégies de recouplage visent généralement davantage l'équipe éducative de l'établissement avec lesquels les acteurs négocient le partenariat. Comme nous l'avons déjà montré, les opérateurs essaient généralement de s'adapter au mieux aux besoins des enseignants. L'idéal pour optimiser les possibilités d'impacter les structures de l'organisation est de parvenir à réitérer l'activité ou le projet d'année en année. Dans des projets de plus large ampleur, les intervenants tentent d'impliquer le maximum de membres de l'établissement dans le partenariat. Une telle recherche d'adhésion a le potentiel de rendre le projet durable dans l'école.

« Quand on fait des projets d'écoles, on essaie par tous les moyens que tout le monde soit concerné. Que ce soit la direction, les enseignants, les surveillants, les gens qui travaillent en cuisine si c'est un projet alimentation, les gens qui nettoient, les éducateurs... Plus on met d'acteurs dans le projet, plus on a de chance que ça aboutisse et que ça pérennise, quoi. Sinon souvent, parfois, si on fait qu'une classe, les projets durent l'année, et après ça s'oublie. Mais plus on ouvre... ça complique, ça complexifie, de mettre plein de gens d'accord et trouver des dates. Mais si ça marche, ça dure, quoi. Dès que possible, dès qu'il y a un nouveau projet, on essaie vraiment de mettre tout le monde dedans. » [EXP-3, 19/11/2018]

Recoupler l'épisode aux structures de l'organisation scolaire semble avant tout se faire dans la relation à l'enseignant. C'est pourquoi les opérateurs extérieurs apprécient généralement que leurs partenaires scolaires soient présents pendant l'animation ou le projet, afin d'espérer qu'une démarche éducative liée à leur objet et/ou inspirée de leurs méthodes d'apprentissage puisse se poursuivre dans les classes. En outre, une démarche courante pour les intervenants consiste à faire des liens entre leur animation et les contenus disciplinaires enseignés par les enseignants avec lesquels ils collaborent. Cette tentative de recouplage permet de minimiser la suspension de la logique scolaire en aidant les enseignants à connecter leur cours au déroulement de l'épisode. Les organisations de jeunesse ont même créé un onglet "Enseignement" sur leur site internet, dans la perspective de permettre aux enseignants d'identifier directement quelle association réalise des activités en lien avec le cours de mathématiques, de français, d'histoire, etc. Ce type de plateforme facilite la mise en lien des partenaires en regroupant une grande diversité d'activités et de projets possibles.

Comme nous l'avons déjà dit plus tôt, la diffusion aux enseignants d'outils et contenus pédagogiques constitue également une stratégie importante de recouplage pour les acteurs extérieurs. Ces derniers sont nombreux à produire des "artefacts" éducatifs destinés à poursuivre la démarche liée à leur "éducation à" avec les élèves, même après la fin de l'épisode partenarial. Ces documents contiennent des conseils pédagogiques, des idées d'activités mais aussi souvent des fiches présentant des contenus à partir desquels les enseignants peuvent poursuivre leur cours (par exemple sur les institutions politiques, le rôle des abeilles ou la gestion d'une PME).

Pour aller encore plus loin, certains projets généralement assez longs s'accompagnent de modules de formation pour les enseignants. L'objectif est alors de permettre aux enseignants de poursuivre les activités éducatives entamées grâce au partenaire en étant outillés pour adapter au mieux son enseignement aux exigences de l'objet. En effet, certains domaines d'apprentissage comme la citoyenneté, l'entrepreneuriat ou l'environnement apparaissent difficilement transmissibles à travers la forme verticale traditionnelle d'enseignement. Certains opérateurs externes proposent dès lors aux enseignants de leur communiquer leur savoir pédagogique afin d'accroître la probabilité que leurs objets et formes éducatives continuent à être mobilisés dans les classes. Ce travail de formation a également un effet démultiplicateur : chaque personne formée peut elle-même adopter cette démarche éducative auprès de son entourage privé ou professionnel. Il permet également de rendre les enseignants autonomes et de se passer de l'intervention de leurs partenaires extérieurs. La dynamique de formation est souvent associée à un accompagnement au long cours. Comme cet intervenant le rappelle, cet accompagnement sera plus ou moins léger selon la nature du partenariat, les besoins des enseignants et l'avancement dans le projet.

« On veut aller en tout cas avec les profs qui ont plus l'habitude mais vers un accompagnement qui deviendrait plus light pour certains. La fraîcheur-extérieur est quand même importante mais on peut imaginer dans une mise en projet... Pour l'instant, y a certaines mises en projet où voilà y a un accompagnement, 4-5 fois sur l'année. On pourrait imaginer un accompagnement au début et à la fin. Voilà, qu'il y ait quand même cet aspect fraîcheur avec les outils, être présent en disant : "si t'as un problème, ben appelle moi, je peux éventuellement venir t'aider ou bien je peux t'expliquer au téléphone une technique". 'Fin ça c'est important et ce n'est pas pour autant qu'on est obligé de continuer à aller. Il y a des profs qui ont l'habitude 5 fois sur l'année mais je pense qu'il y a moyen de trouver un accompagnement qui soit présent mais peut-être qui coûte moins cher, voilà et qui donne petit à petit plus d'autonomie aux professeurs, tout en étant accompagnés. » [EEE-F, 20/11/2019]

Malgré les volontés de recouplage et d'accompagnement divers, plusieurs intervenants rappellent quand même qu'ils n'ont pas de maîtrise sur les processus initiés par leur intervention auprès de leurs partenaires et des publics scolaires. À part dans les programmes éducatifs de long terme prévoyant un accompagnement de plusieurs années, les partenariats consistent souvent à « semer des graines sans les voir pousser ». Les acteurs non scolaires doivent pouvoir faire confiance à leurs partenaires pour engager leur approche éducative

auprès des jeunes, généralement sans pouvoir réellement suivre les conséquences de leur passage épisodique.

« On a déjà eu des projets longue durée dans les écoles où on venait une fois par mois, une fois tous les deux mois, une fois tous les trois mois. Entre-temps, les enseignants devaient continuer et prendre le relais. (...) C'est un peu le côté frustrant : les projets sur le long terme, on en a de plus en plus mais on n'en a quand même pas énormément. On plante une graine et après on ne sait pas ce qu'elle devient. On a beau dire aux enseignants et aux enfants « envoyez-nous un mail ! », on n'a pas de retours. On ne leur en veut pas, mais que ce soit les enseignants ou les éducateurs dans notre milieu, ils sont notre relais. C'est eux qui vont récolter la plante qui a poussé. Sinon on fait un one shot et ça ne sert à rien, c'est un travail de longue haleine. Maintenant, c'est jamais perdu, si l'enseignant n'est pas intéressé et il ne veut pas rester pendant l'animation, les enfants en retirent quand même quelque chose. Et s'ils ne l'exploitent pas maintenant, ça va rester et peut-être que dans deux ou trois ans... » [EC-A-2, 12/06/2019]

Lors d'un épisode éducatif basé sur le partenariat, les différences de forme proposées par les acteurs extérieurs sont importées dans l'organisation scolaire principalement durant l'étape centrale de la réalisation. Les opérateurs éducatifs mobilisent différentes stratégies pour maintenir la rupture avec les structures de communications proprement scolaires, notamment à travers la préservation de règles démocratiques, de normes linguistiques moins formelles et d'une ambiance d'apprentissage ludique. Néanmoins, la réalisation de ces interruptions n'est possible en milieu scolaire que grâce à divers mécanismes de sécurisation de l'épisode. La délégation aux enseignants des rôles de maintien de la discipline et de suivi entre les séquences est un exemple de stratégie qui rend possible à la fois l'interruption et la préservation du contexte scolaire.

En revanche, l'étape de finalisation de l'épisode semble davantage marquée par un réassouplissement de ces différences, de façon à préparer le retour dans les « structures de communication » de l'école. Les enseignants apprécient que les intervenants retraduisent leur intervention dans le langage scolaire, en créant des liens avec les contenus disciplinaires, en incitant à l'évaluation de l'apprentissage et en diffusant des outils pédagogiques. La finalisation de l'épisode anticipe donc son recouplage aux processus scolaires, dans l'objectif de perpétuer éventuellement certaines propositions éducatives dans le quotidien des classes. En effet, Hendry & Seidl montrent que pour qu'un changement soit initié dans l'organisation suite à un épisode, une attention doit être apportée à la façon dont les structures de communication de l'épisode peuvent être prises en considération par le système qui l'accueille. Les intervenants mettent en place différentes stratégies afin d'insuffler leurs objets et méthodes éducatives dans les établissements avec lesquels ils collaborent. Dans le chapitre suivant, nous nous pencherons sur les résultats de ces efforts de recouplage et, plus globalement, sur les effets potentiels du partenariat dans les classes et organisations scolaires.

IV. Le partenariat comme hybridation de formes organisationnelles

Le sixième chapitre nous a permis d'analyser en quoi les partenaires extérieurs de l'école se différencient généralement des formes éducatives et organisationnelles de l'école. Leurs discours critiques soulignent les limites du système éducatif, encourageant l'école à introduire un rapport plus souple à son environnement. Le partenariat permet donc aux établissements scolaires d'aller puiser temporairement et sélectivement des objets et formes éducatives différentes dans les propositions des acteurs éducatifs qui les environnent. Mais cette introduction temporaire de re-spécifications de l'intention éducative ne semble possible que par l'introduction de formes organisationnelles plus légères et flexibles, permettant une interruption du déroulement des activités scolaires. Ce septième chapitre s'est attardé sur la manière dont ces formes plus souples viennent suspendre provisoirement les structures de l'organisation scolaire. Il s'est agi de montrer que le succès de l'intervention éducative tient à la mise en œuvre d'un ensemble de mécanismes sociaux et communicationnels à l'œuvre durant les trois étapes de l'épisode partenarial (initiation, réalisation, finalisation). La posture d'« hypocrisie » et le partage des rôles entre acteurs permettent la sécurisation de cette interruption, tandis que les stratégies de recouplage cherchent à en prolonger les effets dans l'organisation scolaire.

Comme nous l'avons envisagé dans le chapitre 3, les partenaires de l'école semblent remplir une fonction d'"irritation" vis-à-vis des structures de communication dominantes en milieu scolaire. En effet, en introduisant des variations dans l'ordre scolaire, les acteurs externes au système scolaire viennent créer les conditions de son irritation. D'un point de vue organisationnel, la forme de l'épisode vient "frotter" avec la forme organisationnelle de l'école. Parmi les différentes activités organisées en partenariat avec des associations, certaines prennent la forme d'animations ponctuelles alors que d'autres s'inscrivent plutôt dans une logique plus longue de projet. Tel que nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent, ces formes "épisodiques" entrent en contradiction avec plusieurs dimensions organisationnelles de l'école, provoquant occasionnellement certaines tensions entre partenaires. D'abord, leur nature temporaire laisse de facto plus de souplesse dans la mise en œuvre des activités éducatives : puisque les épisodes ne dureront pas, l'acteur éducatif peut se permettre une diversité d'initiatives avec les jeunes. Les épisodes partenariaux proposent souvent une modification des espaces d'apprentissage, à travers des changements dans l'espace classe ou des sorties hors de celui-ci ou de l'établissement. Ils ébranlent également la structure cellulaire des organisations scolaires, en incitant les enseignants à diffuser des informations (voire des contenus et idées pédagogiques) à leurs collègues ou à collaborer autour de projets de plus large ampleur. Comme nous l'avons vu, ces différences nécessitent des négociations entre partenaires issus de champs institutionnels différents. La structure très rigide des organisations scolaires peut dans certains cas constituer un obstacle aux partenariats. En effet, la rationalisation temporelle et spatiale stricte de l'organisation scolaire laisse peu de temps et de moyens aux acteurs pour développer des collaborations et s'essayer à d'autres pratiques éducatives que l'enseignement habituel de leur discipline. Les

établissements scolaires disposent également de peu de moyens pour la coordination et la communication interne et externe, ce qui peut freiner la mise en place de partenariats. Et lorsqu'ils sont initiés, les oppositions de formes organisationnelles suscitent des adaptations réciproques entre partenaires.

Cependant, nos explorations sur le terrain éducatif nous démontrent que certaines interactions éducatives ne sont rendues possibles que par l'hybridation de la forme organisationnelle de l'école et de la forme de l'épisode. En effet, les formes éducatives et organisationnelles proposées par les acteurs extérieurs ont plusieurs limites qu'ils ne parviennent que difficilement à dépasser sans créer des liens avec le monde scolaire. De par leur identité périphérique au système éducatif, ces opérateurs ne peuvent pas proposer un projet éducatif à un public massifié, ni le planifier sur du long terme. Le périmètre restreint de leurs possibilités se distingue justement de celui de l'école, qui s'est construite initialement sur un projet institutionnel fort, associant scolarisation de masse, planification longue et socialisation des individus aux principes sacrés de la science et de la nation. La multiplication des organisations scolaires au cours des derniers siècles a en effet permis la concrétisation de ce programme institutionnel, en s'instituant autour d'une alliance entre une forme organisationnelle et une forme pédagogique très rationalisées.

Constatant un affaiblissement de la capacité des institutions à transmettre des normes et reproduire des contraintes collectives, François Dubet (2002) analyse le déclin de ce programme institutionnel dans différents secteurs du « travail sur autrui ». Il affirme que ce phénomène est corrélatif du « désenchantement du monde » : la construction du sens et des valeurs en référence à des principes transcendants (Dieu, la nation, la raison, la science, etc.) décline, en faveur d'un contexte normatif reconstruit majoritairement au niveau local. Ce postulat rejoint les hypothèses du projet de recherche dans lequel s'inscrit notre thèse, développées dans le chapitre 2. Notre recherche s'intègre dans une analyse plus large de l'affaiblissement des certitudes normatives relatives à ce que l'on est en droit d'attendre d'un « bon » élève ou d'un « bon » enseignant ; aux rôles que chacun a à jouer et à l'organisation des rapports entre eux ; aux contenus qui valent la peine d'être enseignés ; aux valeurs que l'enseignant doit défendre et transmettre ; aux différents types d'enseignement que devaient fréquenter différentes catégories d'élèves, etc. À travers l'analyse des représentations critiques des acteurs par rapport aux formes et finalités éducatives de l'école, le chapitre précédent illustre cet effritement des allants-de-soi au cœur de l'institution scolaire.

Néanmoins, le déclin du programme institutionnel ne semble pas pour autant s'accompagner d'un bouleversement des formes organisationnelle et éducative dominantes au sein de l'école. La fonction de l'organisation scolaire reste d'accueillir la grande majorité des jeunes au même endroit et au même moment, afin de rendre l'éducation universelle possible. Et même si l'école d'aujourd'hui n'est plus identique à l'école du XIX^e siècle, elle continue d'être caractérisée par une forme éducative principalement transmissive, une répartition des rôles asymétriques et une évaluation sanctionnatrice ainsi qu'une forme organisationnelle standardisée et cellulaire. Cependant, ce double héritage, confronté à un déclin du programme institutionnel, semble aujourd'hui ouvrir de nouveaux possibles. Il nous

semble que la structure cellulaire des établissements scolaires est devenue plus accueillante par rapport aux alternatives. Cette forme particulière a jusqu'à présent été décrite comme un facteur de résistance majeur par rapport aux évolutions du système éducatif. Mais l'analyse du partenariat scolaire fait apparaître que cette structure permet justement d'importer des innovations à l'échelle infraorganisationnelle, notamment à travers la réalisation de collaborations avec des acteurs extérieurs. En effet, même si les projets éducatifs peuvent impacter les identités d'établissement, ce sont généralement les initiatives individuelles des enseignants qui donnent naissance à ces partenariats. La dimension "faiblement couplée" de l'organisation scolaire permet d'organiser des "épisodes" éducatifs à l'interne, sans pour autant interrompre tout le fonctionnement de l'organisation. Nous posons l'hypothèse que l'amenuisement du "ciment" institutionnel de l'école ouvre les possibilités de ces interruptions, rendant l'organisation scolaire plus ouverte aux collaborations et aux nouvelles initiatives. Face à un contexte sociétal qui évolue, la forme organisationnelle de l'école semble donc prendre une nouvelle signification pour les rapports qu'elle entretient avec son environnement. L'hybridation entre cette structure particulière et la forme de l'épisode, souvent impulsée par les partenaires extérieurs, permet donc à l'école de proposer à un large public des offres éducatives abordant de nouveaux objets éducatifs à travers des formes pédagogiques variées. Le partenariat exploite cette hybridation, permettant aux acteurs scolaires et non scolaires de dépasser leurs limites respectives dans l'éducation des jeunes.

Pour terminer, soulignons que le système scolaire francophone belge permet aujourd'hui plusieurs aménagements de la forme organisationnelle, pour faciliter la mise en place de partenariats et/ou d'activités transversales. Le Code de l'enseignement¹¹² laisse en effet la liberté aux établissements d'aménager l'horaire hebdomadaire dans le cadre du projet d'établissement de façon à mettre en œuvre des activités, par discipline ou par un ensemble de disciplines, permettant d'atteindre les objectifs généraux (article 1.5.1-1). Il permet par exemple de répartir comme chaque école secondaire l'entend les volumes-horaires réservés à une, plusieurs ou toutes disciplines dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines (article 1.5.1-6.). Le décret invite également à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires (article 1.4.1-2). Par ailleurs, le décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire incite tous les enseignants de ces niveaux à accomplir au moins 60 périodes annuelles de concertation avec leurs collègues. Dans l'enseignement secondaire, 3% des périodes-professeurs (NTPP) peuvent être utilisés pour de la coordination pédagogique ou de la coordination "école-société".

Cependant, malgré ces possibilités diverses, les moyens de coordination restent perçus comme insuffisants et peu d'établissements saisissent réellement l'opportunité d'aménager les horaires des élèves d'une façon alternative à ce que l'enseignement propose depuis toujours (semaines réparties en heures de cours disciplinaire de 50 minutes, identiques tout au long de l'année). La majorité des établissements scolaires, en tout cas de l'enseignement

¹¹² Décret du 30-05-2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun

secondaire, restent structurés par une forme organisationnelle cloisonnée et standardisée. Mais comme nous venons de le montrer, cette forme cellulaire permet aujourd'hui de nouvelles ouvertures sur l'environnement des écoles, à travers une diversité croissante de collaborations établies avec des opérateurs éducatifs non scolaires. La prégnance de la forme organisationnelle "historique" de l'école semble néanmoins restreindre l'ampleur de certains projets, l'essentiel des partenariats se limitant à des animations ponctuelles ou des projets éducatifs articulés autour de plusieurs interventions limitées dans le temps. La suite de notre thèse explorera donc les effets que ces épisodes éducatifs peuvent avoir sur le monde scolaire malgré leur nature temporaire. Nous postulons que la fin d'une interruption partenariale n'est pas un retour en arrière dans le temps car l'épisode fait partie de la mémoire de l'organisation. Le chapitre 8 vise donc à comprendre quelle empreinte laissent les partenaires extérieurs dans les établissements scolaires, au niveau de la classe, de l'organisation mais aussi du système scolaire plus globalement.

CHAPITRE 8 : LE PARTENARIAT, VECTEUR DE CHANGEMENT ÉDUCATIF ?

L'affaiblissement progressif du « programme institutionnel » de l'école s'accompagne de l'émergence d'une multiplicité d'acteurs et d'événements éducatifs contribuant à faire circuler de nouvelles normes pédagogiques et organisationnelles au sein du système scolaire. Ce processus est favorisé par la structure cellulaire des établissements, permettant l'organisation d'interruptions des communications routinières sans pour autant bouleverser l'ordre scolaire général. L'hybridation de formes organisationnelles différentes offre aux acteurs éducatifs scolaires et non scolaires la possibilité de dépasser leurs limites respectives en introduisant des épisodes d'action éducative différenciée. S'ils visent bien entendu à produire des effets éducatifs auprès des jeunes, les partenaires extérieurs qui viennent se glisser dans les interstices de l'organisation scolaire souhaitent souvent susciter également des changements dans les contenus scolaires et les formes éducatives et organisationnelles mobilisées pour les enseigner.

Après avoir analysé les différentes modalités de la rencontre entre organisations scolaires et les acteurs éducatifs extérieurs, nous achevons notre tour d'horizon du phénomène partenarial par la question du changement social. Bien sûr, le partenariat incarne en lui-même un changement important à l'échelle du système éducatif, apparaissant comme une des conséquences des multiples évolutions sociétales qui caractérisent la modernité tardive, explorées dans le chapitre 2. Mais il nous semble que ces collaborations éducatives peuvent à leur tour devenir vectrices de transformations au sein des champs scolaire et associatif. Quels effets produisent ces interruptions temporaires du temps, de l'espace, des règles et des rôles scolaires ? Il ne s'agit pas ici de vouloir absolument démêler les fils de la causalité pour déterminer quel acteur ou quel phénomène produit quels effets, mais plutôt d'explorer les tendances impulsées par l'ouverture de l'école à la collaboration avec d'autres opérateurs éducatifs. Pour en appréhender les conséquences, il nous semble pertinent de distinguer les différentes échelles d'analyse. On le sait, les événements qui ont lieu au sein d'une classe ou d'un groupe de classes sont loin de toujours trouver un écho dans le reste de l'établissement. La dimension « épisodique » des interventions limite *de facto* la diffusion des propositions éducatives au sein des écoles et du système scolaire au sens large.

Dans ce chapitre, nous procéderons en trois temps : nous évoquerons d'abord les discours des enseignants par rapport aux éventuels effets que les collaborations peuvent avoir sur leurs pratiques pédagogiques (section I). Ensuite, nous nous intéresserons à l'échelle de l'établissement scolaire et examinerons la manière dont certains *programmes éducatifs de long terme* tentent de contourner les limites de l'épisode en agissant sur la dynamique collective de l'organisation scolaire (section II). Dans un troisième temps, nous proposerons quelques interprétations relatives aux évolutions du système scolaire et au rôle des acteurs éducatifs non scolaires dans ces changements (section III). Nous traiterons principalement des modifications apportées aux curricula scolaires, celles-ci étant identifiables sans nécessiter de larges collectes de données quantitatives et qualitatives.

I. Le partenariat, vecteur de changement dans la pratique enseignante (changement infra-organisationnel)

Dans un contexte d'affaiblissement des certitudes normatives, les établissements scolaires tendent à multiplier les projets éducatifs aux objectifs variés. Analyser les impacts de ces projets demande bien entendu de s'intéresser aux groupes d'élèves concernés par l'activité. De nombreux projets d'"éducation aux attitudes"¹¹³ se constituent sur la base de partenariats avec des acteurs éducatifs non scolaires, investis dans le champ scolaire pour faire vivre leur objet éducatif auprès de larges publics. Ces collaborations réunissent généralement un ou deux animateurs d'une association et un ou deux enseignants. Reprenant notre classification établie dans le premier chapitre, nous ajoutons qu'il s'agit plus souvent d'"animations ponctuelles" que de "projets éducatifs articulés" ou de "programmes éducatifs de long terme". Puisque les partenariats ne concernent régulièrement que des cellules-classes, il nous semble pertinent de nous intéresser d'abord aux effets qu'ils peuvent avoir à l'échelle infraorganisationnelle.

Comme nous l'avons avancé dans le chapitre précédent, le déclin du programme institutionnel de l'école, associé à la persistance de sa forme organisationnelle particulière, concourt à faciliter les initiatives diverses des enseignants en termes de projets avec leurs élèves. Le maintien de la structure cellulaire de l'école permet en effet aux enseignants de s'engager de manière indépendante et ponctuelle dans différents types de projets durant l'année scolaire. Il est probable qu'ils retirent des inspirations éducatives et pédagogiques des activités qu'ils réalisent avec leurs partenaires extérieurs. Ces effets semblent dépendre notamment des efforts de recouplage réalisés par les acteurs externes lors de la finalisation du partenariat. En effet, nous avons exploré dans le chapitre précédent les différentes stratégies de recouplage mises en place à la fin des "épisodes" pour que les propositions éducatives importées par les partenaires extérieurs puissent produire des effets dans l'ordre scolaire. Mais ces tentatives produisent des effets très variés, en fonction de la nature du partenariat et des activités éducatives, de l'identité des partenaires, des publics scolaires visés, etc. Nos données sont trop peu nombreuses pour pouvoir classer les divers impacts des partenariats, mais nous pouvons évoquer les différents apports des collaborations mentionnés par les enseignants interviewés durant l'enquête.

Ces derniers affirment que les collaborations tendent à stimuler leur intérêt pour divers contenus et méthodes éducatives, réveillant chez eux un élan porteur de nouvelles perspectives. Lorsque le partenariat se passe bien, il leur donne l'envie de réitérer ce type d'expériences, de davantage sortir de l'école avec leurs élèves et/ou encore de diffuser le dispositif éducatif qui était l'objet du partenariat dans le reste de l'établissement.

De façon plus concrète, les enseignants reçoivent souvent de la part de leurs partenaires des outils et dossiers pédagogiques à mobiliser avec leurs élèves après la fin de l'activité. Par

¹¹³ Cf. Chapitre 2. III.3.2.2. Évolutions sur le terrain éducatif. De nouveaux objets pris en charge par l'environnement des écoles, p. X

ailleurs, en assistant aux activités qui sont proposées par leurs partenaires, voire en les construisant avec eux, ils peuvent retirer une diversité d'anecdotes, de contenus et d'informations liées de près ou de loin à leur discipline. Certains s'inspirent également des pratiques pédagogiques des acteurs externes, en réutilisant par exemple certaines activités permettant la mise en lien des élèves :

« B: Et vous en tant qu'enseignante, est-ce que vous avez déjà retiré des choses, des éléments qui vous intéressaient, d'animations qui auraient été proposées par des intervenants extérieurs ?

A: Bah oui, sincèrement. Quand « Jeune et Citoyen » venait à un moment donné et proposait des petits jeux de présentation de début d'année, être en groupe, et puis essayer de trouver sans parler, par exemple voilà, quelque chose qu'on a en commun avec une personne et s'ouvrir un peu à la différence, y a ce qu'on voit physiquement et puis surtout ce qu'on ne voit pas. Tout ça, ce genre d'idées, je me suis dit « bah tiens je pourrais faire ça aussi pour débiter l'année dans une classe ». Ce genre d'activités, en effet. (...)

B: Oui c'est ça, ok. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'entendre des élèves qui faisaient référence à des activités auxquelles ils ont participé par le passé ?

A: Justement les petits jeunes quand on avait fait des activités, c'est vrai qu'il était déjà arrivé qu'il y ait des tensions au sein du groupe-classe, et qu'un élève ou l'autre dise « oh madame on devrait refaire l'activité qu'on avait faite là, pour un petit peu justement parler de soi et accepter les différences, etc ». Et donc ça c'est pas mal. Et c'est vrai que ça ils y repensent. Dès qu'on fait des activités, ils aiment bien. (...) Il y a par exemple le « coup de cœur/coup de gueule », de façon anonyme ils peuvent écrire, etc. Ça en fait, quand ils le font une fois, souvent ils sont en demande de recommencer. Et pas uniquement pour manquer le cours, ils le demandent parce qu'après, le fait de dire les choses, ça fait du bien et ça permet de repartir du bon pied. » [Établissement 9, enseignant 2, 01/10/2020]

Le partenariat peut parfois permettre de réels échanges pédagogiques entre associations et enseignants, suscitant chez chacun des remises en question de leur manière de travailler auprès des jeunes. Certains enseignants en retirent d'ailleurs parfois de réels questionnements sur la façon dont fonctionne leur établissement et/ou l'institution scolaire en général. Ceci est à mettre en lien avec le travail de Hendry et Seidl (2003) sur l'interruption organisationnelle, qui affirment que les épisodes offrent l'opportunité à d'autres pratiques communicatives d'être explorées. Le partenariat apparaît comme un espace-temps de rencontre et de partage intéressant pour tous ceux qui souhaitent mener une réflexion sur les méthodes et objectifs d'éducation. Lorsque l'opérateur extérieur propose en plus des formations aux enseignants, ce transfert de savoirs et compétences pédagogiques est officialisé.

« B : Et tu penses que les enseignants peuvent s'inspirer des pratiques pédagogiques qui sont "importées" guillemets de l'extérieur par ces intervenants ?

A : Oui ben clairement, fin moi je pense que toutes les bonnes idées sont bonnes à prendre et parfois on peut se nourrir en disant « ah oui mais en fait leur système, moi j'aurais pas forcément pensé ça comme ça ou comme ça mais en fait ça me fait peut-être penser à autre chose que je pourrais amener dans mes cours » donc c'est un peu comme toutes les

cultures, je vais dire, auxquelles on est confrontées, soit on peut dire « oui non on reste dans notre culture, on ferme les yeux sur les autres » soit on peut dire « en fait on s'en nourrit, on prend un peu à droite à gauche » et on prend ce qui va nous aider, nous servir quoi, moi je vois plutôt ça comme ça en fait comme un partage de certaines choses. (...) Finalement tout ce qui peut nous permettre d'arriver à l'objectif qu'on s'est fixé, ben on va le prendre. » [Établissement 3, enseignant, 13/02/2019]

Analyser les changements apportés par l'expérience de partenariat éducatif dans la pratique d'un enseignant demanderait de réaliser des observations avant, pendant et après l'activité ou le projet. Étant donnés nos choix méthodologiques, il ne s'agit pas d'analyser des changements de formes pédagogiques mais plutôt d'évoquer les discours des enseignants sur leurs pratiques et leurs intentions de changement. Il ne nous est pas possible d'examiner en profondeur les effets sur les classes et les enseignants engagés dans la collaboration. Nos entretiens nous ont néanmoins permis de montrer que les épisodes partenariaux peuvent, dans certaines conditions, stimuler la motivation et l'esprit critique des enseignants ainsi que leur donner des idées de contenus et de méthodes pédagogiques. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que chaque rencontre entre acteurs scolaires et non scolaires s'accompagne d'une diffusion de modalités éducatives ou d'idées pédagogiques alternatives. En effet, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 6, ces collaborations peuvent avoir de nombreuses limites restreignant les possibilités de recouplage entre l'épisode et les fonctionnements scolaires (faible collaboration entre partenaires, faible investissement par l'équipe éducative, propositions éducatives peu adaptées au terrain, etc.).

II. Le partenariat, vecteur de changement dans les établissements scolaires (changement organisationnel)

Les partenariats scolaires sont non seulement des rencontres entre individus (enseignants et intervenants) mais également des rencontres entre organisations. En effet, un épisode partenarial met en lien les structures de communication d'une organisation scolaire avec celles d'un opérateur éducatif extérieur. La plupart des opérateurs éducatifs interviewés soulignent qu'ils évoluent en remettant régulièrement en question leurs fonctionnements organisationnels ainsi que leurs choix normatifs et éducatifs pour s'adapter aux réalités et besoins des jeunes. De ce côté de la relation, le partenariat semble avoir pour effet de renforcer encore cette tendance à l'adaptation constante. Mais qu'en est-il du côté des établissements scolaires ?

Comme toute organisation, les établissements scolaires tendent à se conformer aux modèles normatifs et scripts culturels qu'ils observent dans leur environnement. En plus des pressions formelles imposées par les autorités publiques, des mécanismes d'isomorphisme mimétique et normatif influencent les orientations prises par les écoles. Les directions d'établissement axent généralement leur action éducative en reproduisant les formes pédagogiques et organisationnelles les plus répandues dans le champ scolaire. Constitué en quasi-marché en FWB, le champ scolaire est fragmenté en différents sous-champs d'établissements s'adressant à des publics variés (établissements d'élites, écoles à pédagogie

alternative, établissements d'enseignement qualifiant, écoles "communautaires", etc.). Les évolutions internes à ces sous-champs peuvent provenir des changements que les établissements perçoivent dans les organisations scolaires similaires de leur environnement. Par exemple, de plus en plus d'écoles mentionnent les termes "pédagogie active" dans leur projet d'établissement, constatant que la légitimité des méthodes transmissives est en berne. Cependant, notre questionnaire ne porte pas sur les influences réciproques entre écoles mais sur le rôle joué par les partenaires dans le changement. Les collaborations ont-elles des effets sur les formes organisationnelles et les orientations pédagogiques des établissements partenaires ?

À nouveau, les données que nous avons collectées ne nous permettent pas de répondre à cette question. En effet, nous n'avons pas réalisé d'analyse diachronique qui nous aurait permis d'observer des changements organisationnels suite à des partenariats éducatifs. Nous pouvons seulement poser quelques constats à partir de l'analyse des entretiens, croisée avec la littérature. Comme nous l'avons vu succinctement dans la section précédente, travailler avec un partenaire éducatif non scolaire peut apporter aux enseignants de nouvelles sources de questionnaire et d'inspiration pédagogique. Cependant, les "petits" partenariats n'impliquant qu'un ou deux enseignants sans articulation à la dynamique d'établissement ne sont que rarement associés à des changements concrets dans les modalités d'enseignement. En effet, l'isolement des enseignants dans leur classe permet difficilement aux idées et pratiques alternatives proposées par le partenaire de se diffuser dans l'équipe éducative. La nature faiblement articulée de l'organisation scolaire semble constituer un obstacle à cette dissémination. Par ailleurs, la littérature montre que l'établissement n'existe comme collectif qu'au prix d'un travail de construction sociale entre acteurs (Draelants & Dumay, 2011). Mais sur le terrain, la construction d'une cohérence à l'échelle de l'établissement ne repose que rarement sur la concertation des équipes administrative et éducative¹¹⁴. De nombreuses écoles, caractérisées par un faible degré de consolidation institutionnelle¹¹⁵, peinent en effet à construire une expérience collective. Or, les mécanismes de découplage et le faible investissement collectif de l'établissement sont des freins à l'implémentation d'un changement durable au sein de celui-ci.

En outre, le caractère "épisodique" des partenariats scolaires implique une suspension uniquement temporaire des "structures de communication" (dans un sens luhmanien) ou des routines organisationnelles et pédagogiques (d'un point de vue néoinstitutionnaliste). Le concept d'épisode permet d'observer les différences qu'introduisent les acteurs extérieurs en intervenant en milieu scolaire. Mais il attire également l'attention sur les limites de cette interruption, après laquelle reprend le cours habituel des activités organisationnelles. De fait,

¹¹⁴ Derouet et Dutercq (1997, cités par Draelants & Dumay, 2011, p.31) montrent que d'autres modes de coordination existent pour la construction du niveau de l'établissement scolaire : la mobilisation autour d'un chef charismatique ; l'évitement du débat et le partage des territoires qui aboutit à une cohérence minimale et précaire ; ou encore l'accord pragmatique sur des règles et dispositifs sur lesquels s'appuyer.

¹¹⁵ Cf. Chapitre 3, II.1. La rationalité limitée des organisations, p.82. Le concept de « consolidation institutionnelle » renvoie au degré d'accord entre acteurs à propos de l'identité d'une organisation, de ses règles et caractéristiques principales.

la plupart des partenariats éducatifs n'occupent qu'un temps restreint dans l'agenda scolaire, et sont suivis par une rapide reprise des cours et leçons ordinaires. Néanmoins, nous avons montré que les opérateurs éducatifs peuvent mettre en place différentes stratégies de "recouplage" pour espérer que leurs propositions éducatives produisent un effet durable dans l'organisation scolaire. Ces effets semblent dépendre beaucoup des types de partenariat, des conditions de sa mise en œuvre et des efforts de recouplage réalisés à leur fin. Toutes les activités bouleversant l'ordre scolaire peuvent potentiellement amener de nouveaux objets, de nouvelles habitudes et de nouvelles structures dans les établissements. L'accumulation d'expériences partenariales augmente la probabilité d'engendrer des évolutions internes. Mais il n'est pas étonnant de constater que ce sont surtout les partenariats proposant des projets longs et impliquant beaucoup d'acteurs au sein d'un établissement qui sont le plus susceptibles de provoquer du changement. Comme le soulignent souvent les acteurs externes, nombre de collaborations ne sont cependant que des "petites graines semées" dont ils n'observeront jamais les effets auprès des enseignants et élèves rencontrés.

Dans la suite de cette section, nous explorerons les différentes démarches mises en évidence par les partenaires externes pour favoriser une dynamique collective à l'échelle de l'établissement et ainsi espérer y diffuser leurs méthodes et contenus pédagogiques. Ensuite, notre attention se tournera vers deux "programmes éducatifs de long terme" dont l'ambition est d'intégrer de nouvelles préoccupations et pratiques éducatives dans les structures des établissements scolaires.

II.1. Irritation des organisations scolaires : stratégies de changement

Plusieurs facteurs peuvent être favorables à la "réussite" d'un épisode partenarial, autrement dit au recouplage des propositions éducatives et organisationnelles importées aux structures de l'organisation scolaire. Comme nous le venons de le rappeler, l'un d'entre eux est le degré élevé de consolidation institutionnelle¹¹⁶. Notre recherche semble montrer que le partenariat peut avoir des effets à l'échelle de l'organisation scolaire s'il s'incarne dans une démarche cohérente de la part de l'établissement, son projet éducatif et son identité organisationnelle. Le soutien de la direction est notamment essentiel pour insuffler une approche éducative à son équipe et encourager l'ouverture de l'établissement vers ses partenaires extérieurs. La reconstruction d'univers de sens à l'échelle de l'organisation scolaire semble indispensable pour permettre aux formes et finalités du projet partenarial de "s'accrocher" aux structures de l'organisation. Afin de favoriser cette nécessaire dynamique collective, certains opérateurs viennent présenter leur projet et sonder les équipes éducatives des écoles pour connaître leurs attentes et représentations. Ils cherchent de cette façon à maximiser l'adhésion à leur projet et à encourager une réception collégiale de leurs propositions éducatives.

¹¹⁶ Cf. Chapitre 7 : I.1. Les obstacles logistiques et organisationnels, d) Consolidation institutionnelle, p.241-243

Par ailleurs, les acteurs non scolaires mettent en évidence plusieurs autres stratégies pour susciter une intégration de leurs objets éducatifs et/ou de leurs méthodes pédagogiques dans les routines de l'école partenaire. Répéter les mêmes animations et projets chaque année avec les mêmes écoles (éventuellement avec plus de classes) en est un exemple. Ils tentent ainsi de fidéliser les publics scolaires, de façon à augmenter la probabilité que les élèves et leurs enseignants soient confrontés à leurs propositions éducatives. Par ailleurs, certains partenaires accompagnent les établissements dans la recherche de subventions temporaires pour mettre en place le projet imaginé avec leurs élèves. Par exemple, ils peuvent aider les écoles wallonnes à répondre à l'appel à projets du dispositif "Génération entrepreneur" (Sowalfin) afin d'obtenir les financements nécessaires à l'organisation et à la mise en œuvre d'un programme d'activités d'éducation à l'esprit d'entreprendre.

L'objectif poursuivi par les partenaires les plus ambitieux consiste à institutionnaliser leur objet, projet ou pratique éducative dans le fonctionnement et les structures de l'établissement avec lequel ils travaillent. Pour ce faire, ils visent à ce que leurs initiatives soient inscrites dans les plans de pilotage des établissements. Leur souhait est que leurs apports pédagogiques soient non seulement reconnus officiellement mais aussi établis comme projets à l'échelle de l'organisation. Enfin, la stratégie la plus aboutie que nous avons observée consiste à introduire de nouveaux dispositifs internes dans l'établissement (cellule anti-harcèlement, conseil d'élèves, troupe de théâtre, groupe d'actions écologiques, jeune magasin Oxfam, etc.). Certaines de ces nouvelles structures ne concernent que les volontaires, tandis que d'autres prétendent concerner l'ensemble des élèves. Elles viennent compléter l'identité organisationnelle de l'établissement, qui peut s'enorgueillir de la diversité des secteurs dans lesquels il est actif tout au long de l'année. Lors de notre analyse des secteurs de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, nous avons eu l'occasion d'explorer deux dispositifs particuliers présentant de larges visées éducatives et impliquant également des aménagements organisationnels. Le programme *Story Me* et l'association des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne ont été présentés dans le chapitre 5 de cette thèse. Le prochain point de cette section vise à passer en revue les facteurs qui, aux yeux de ces opérateurs, sont favorables ou défavorables au changement qu'ils veulent introduire dans les établissements.

II.2. Effets et durabilité des projets partenariaux dans les établissements scolaires : exemples de Story Me et des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne

En plus des obstacles et leviers au partenariat mentionnés dans le chapitre 7, et des stratégies de changement évoquées dans la section précédente, nous voulons ici explorer les discours de deux opérateurs éducatifs particuliers. Le programme d'éducation à l'esprit d'entreprendre "*Story Me*" ainsi que l'association des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne (à travers le dispositif d'École Citoyenne) proposent tous deux des projets éducatifs ambitieux impliquant une collaboration avec les établissements scolaires sur plusieurs années. Ces projets cherchent à se distinguer des interventions-"épisodes", leur objectif n'étant pas d'introduire temporairement d'autres communications éducatives, mais de les intégrer

durablement dans la structure de l'organisation scolaire.

Dans la perspective d'examiner les effets que le partenariat peut avoir sur les établissements, il nous semblait pertinent d'explorer plus en profondeur des dispositifs impliquant les structures et identités des organisations scolaires. En effet, ces deux opérateurs sont tous deux caractérisés par la volonté de faire de leur offre éducative une dimension intégrante du projet d'établissement avec lequel ils collaborent. Ils modifient également le cadre organisationnel de ce dernier en introduisant, pour *Story Me*, un parcours articulé et progressif d'activités variées sur plusieurs années, et pour l'École Citoyenne, des événements rituels et un conseil de citoyenneté. De façon générale, la durabilité de leurs dispositifs et des changements qu'ils proposent est favorisée par le caractère "mobilisé" des établissements avec lesquels ils travaillent. En effet, les écoles qui ont développé des dispositifs de travail en équipe et des formes de management participatif sont non seulement mieux organisées pour accueillir des partenaires, mais également pour faire circuler et pérenniser de nouvelles idées pédagogiques et organisationnelles.

Les deux associations partagent plusieurs points communs dans leur rapport au terrain scolaire. Elles considèrent qu'il est porteur de nourrir et valoriser les enseignants ouverts au changement de forme et de finalités éducatives à l'interne des établissements scolaires. Il leur semble très important d'entretenir l'engagement de ceux que nous pourrions appeler des "entrepreneurs institutionnels" au sein de l'école, en tout cas des acteurs qui s'engagent dans des projets alternatifs à la forme scolaire. Les représentants de *Story Me* et des Ambassadeurs d'Expression Citoyenne arrivent dans les établissements avec leurs outils, activités et propositions éducatives qui composent leur dispositif propre. Néanmoins, ils se disent vouloir rester à l'écoute des besoins et demandes des acteurs et publics des écoles, et construire leur offre éducative à partir du terrain. Ils souhaitent jouer un rôle de médiateur entre l'école et les organisations de leur environnement. Les deux opérateurs pensent aussi le changement de façon "collective", favorisant la mise en réseau entre établissements et entre enseignants engagés. Ils créent des espaces de rencontre entre écoles, notamment à travers des dispositifs d'intervision et de forum. Pour eux, les évolutions de formes ne pourront avoir lieu que si elles sont travaillées à plusieurs niveaux en parallèle : il s'agit non seulement d'outiller les enseignants mais aussi les élèves, en les rendant davantage capables de s'engager dans la société et leur éducation. Dans cette perspective, les opérateurs soulignent également que le changement ne sera possible et durable que si les écoles sont accompagnées dans l'institutionnalisation progressive de ce changement.

« Il ne faut pas seulement penser la destination, il faut penser le chemin, il faut penser l'accompagnement, il faut penser les étapes, et ça arrive quand même souvent dans les écoles qu'on réfléchisse à une chouette destination et puis qu'on se plante parce qu'on n'a pas suffisamment réfléchi le processus (...) Il y a vraiment une intelligence et un suivi d'équipe à mettre en place. » [Ambassadeurs, 17/11/2020]

Cette citation rappelle l'importance pour les établissements de ne pas seulement se donner des objectifs de changement, mais aussi de réfléchir à la manière dont l'organisation peut optimiser les conditions qu'il s'implémente durablement. *Story Me*, comme les

Ambassadeurs d'Expression Citoyenne, envisagent leur action éducative sur du long terme, à travers un accompagnement des acteurs scolaires sur plusieurs années. Cet accompagnement peut se limiter à une évaluation ponctuelle du processus. Mais souvent, il est nécessaire de reformer les équipes à leurs méthodes et dispositif après un temps car le turnover des enseignants et éducateurs est très important dans les établissements avec lesquels ils travaillent.

Si les approches des deux opérateurs se ressemblent à plusieurs points de vue, elles présentent néanmoins des spécificités intéressantes. Ils retirent des leçons différentes de leur expérience dans les écoles, ne mettant donc pas en évidence les mêmes facteurs favorables au changement.

II.2.1. *Story Me*

Lancé en 2017, le projet pilote de *Story Me* a permis d'expérimenter une dynamique éducative collective encore peu développée auparavant¹¹⁷. En effet, il s'appuie sur une rencontre d'acteurs divers ayant pour volonté de travailler ensemble au développement de compétences entrepreneuriales chez les jeunes de l'enseignement qualifiant. Il fut initié par l'association de fait '*Collective Impact Entrepreneurship Brussels*' créée en 2017 par 8 fondations privées. Ces acteurs philanthropiques se sont rassemblés avec les opérateurs éducatifs qui, étant impliqués dans la lutte contre le décrochage scolaire et l'éducation à l'esprit d'entreprendre, partageaient le même diagnostic social et la même envie de revaloriser les filières du qualifiant. Le collectif travaille aussi en étroite collaboration avec les partenaires institutionnels, réseaux et administration de l'enseignement. Les établissements scolaires sont également conçus comme des acteurs importants et nécessaires pour la co-construction du programme. Cette dynamique d'intelligence collective constitue à leurs yeux la meilleure manière de produire un parcours éducatif de qualité adapté aux besoins du terrain scolaire. Le projet a d'ailleurs évolué tout au long de sa mise en œuvre, à partir du principe "*adapt-adopt-cancel*", consistant à améliorer en continu son organisation en fonction des retours du terrain.

Néanmoins, les entretiens réalisés avec des enseignants impliqués dans *Story Me*, ainsi que l'évaluation du projet pilote, ont mis à jour différentes difficultés et freins à une bonne intégration du projet au sein des établissements. D'abord, la nécessité pour la bonne mise en œuvre du projet d'être pris en charge par un acteur scolaire assumant un rôle de coordinateur. Or, les établissements n'ont pas forcément les ressources suffisantes pour offrir des heures aux enseignants ou éducateurs qui pourraient s'acquitter de ces tâches de coordination. Il arrivait donc que le projet soit géré par une personne ne pouvant lui accorder que peu de temps, réduisant les chances qu'une bonne communication soit réalisée au sein de l'établissement. Une enseignante participante précise que le projet "ne prend pas" dans son école, car les enseignants et élèves n'ont pas reçu assez d'informations pour en avoir une

¹¹⁷ Cf. Description du projet dans le chapitre 5 : III.2.3. Le programme *Story Me*, un produit de la dynamique collaborative, p.152-153

bonne compréhension.

« Moi j'apprécie, enfin moi je trouve ça pas mal qu'on puisse être formé, je trouve que c'est important maintenant que les élèves développent d'autres compétences, qu'ils soient en contact direct avec des entrepreneurs également. Je vois l'effet positif que ça a chez les élèves également. Donc moi je suis assez contente en fait qu'il y ait ces nouvelles formations. Mais j'ai pas l'impression que le projet a été vraiment tout à fait compris dans l'école par mes collègues, par la direction. Et je crois pas qu'il y ait vraiment une envie de... Et donc ça reste quand même des petites interventions dans certaines classes ... Enfin c'est pas moi qui vais pouvoir un peu galvaniser les troupes, parce que la direction est aussi un peu en retrait, etc. Donc je suis pas sûre que ça fonctionne en fait. (...) Et quand c'est une prof qui demande à d'autres profs c'est pas la même chose qu'une direction qui demande à d'autres profs. Donc pour « Story Me » c'est bien de coordonner mais je suis pas sûre que ce soit les coordinateurs qui doivent tout faire non plus.

A: Ouais, non c'est ça. Vous auriez besoin d'un soutien du côté de la direction.

B: Je pense qu'il faut que la direction s'implique à fond dans un projet comme celui-là, ça c'est sûr. (...) [La directrice] ne dit rien, après elle veut bien m'aider hein, mais elle n'a pas envie d'en faire trop, elle a envie qu'on la laisse tranquille, et donc elle me laisse gérer complètement. » (Établissement 5, enseignant 1, 06/02/2020)

Cet extrait rappelle également l'importance de l'implication de la direction dans la gestion des projets éducatifs de large ampleur. De manière générale, et comme cela l'a déjà été largement développé plus tôt, l'absence de mécanismes de coordination efficaces constitue un obstacle majeur à l'incorporation de projets comme *Story Me* par les établissements scolaires. Mettant en évidence les difficultés d'impliquer les enseignants dans des formations, l'interviewée fait référence au problème plus global de l'appropriation du projet par les acteurs scolaires. Elle considère que la dynamique partenariale n'est pas suffisante dans *Story Me* et que les enseignants ne contribuent pas assez à la constitution du programme. Pourtant, la volonté de faire des enseignants les alliés de leur action éducative est au cœur des missions de *Story Me*. Ses opérateurs souhaitent former les enseignants à la pédagogie visant à développer l'esprit d'entreprendre, dans l'objectif final de les autonomiser dans leur approche de l'EEE auprès de leurs élèves.

Une difficulté supplémentaire du projet pilote réside dans son fil conducteur. En effet, la première version de *Story Me* propose un parcours entrepreneurial sur quatre années, visant l'acquisition progressive de compétences transversales. La relative rigidité de ce programme entre en contradiction avec la volonté des acteurs de s'adapter au contexte de chaque établissement et aux spécificités des élèves. Le projet pilote est donc marqué par une tension entre conformité au programme conçu collectivement et adaptation aux besoins diagnostiqués à l'échelle locale.

L'ampleur des ambitions du projet pilote de *Story Me* nous apparaît comme un des obstacles principaux à son bon déroulement sur le terrain scolaire. En effet, l'objectif de contribuer à l'augmentation des compétences entrepreneuriales des jeunes et à réduire leur taux de chômage demande la mise en place d'un dispositif éducatif large et complexe, déployé sur plusieurs années, nécessitant l'intervention de multiples acteurs. Le manque de

flexibilité du projet pilote a compliqué son intégration dans la routine des établissements scolaires partenaires. La version actuelle de *Story me* a pris acte de ces contraintes, en adaptant plusieurs aspects du projet vers une diminution de son ampleur et une centration sur certains objectifs et certaines années d'études. En effet, le projet 2.0 se centre sur trois compétences prioritaires (la connaissance de soi, l'orientation et la mise en projet) et ne concerne plus que les 2^e et 3^e années du secondaire dans l'optique de les aider à construire leur projet personnel au bon moment. Les acteurs de *Story Me* ont également constaté une forte mobilité des élèves, de nature à limiter l'intérêt d'un projet entrepreneurial se déployant sur toute la fin de la scolarité ; ils ont donc décidé d'établir un parcours complet par année scolaire. La seconde version du projet met également de côté l'enseignement d'alternance et l'enseignement flamand, pour focaliser les efforts des acteurs et être "plus efficaces". Ces modifications mettent en évidence l'équilibre particulier que les acteurs extérieurs doivent trouver dans leur rapport aux organisations scolaires. Leur volonté de se différencier et d'introduire du changement dans les écoles doit pouvoir composer avec le cadre organisationnel de l'école et son contexte de "crise" (rotation importante des publics et personnels scolaires). Pour que l'hybridation des formes dont nous parlions au chapitre précédent puisse avoir lieu, le projet partenarial doit conserver une flexibilité, voire une "légèreté" suffisante pour se différencier de la "grande machine" scolaire et y trouver une place. *Story Me 2.0* semble davantage correspondre à cette condition d'adaptabilité que le projet pilote.

Même si sa forme actuelle n'est pas définitive et si ses opérateurs continuent à évaluer régulièrement la réalisation du programme, *Story Me* présente plusieurs caractéristiques qui nous semblent constituer des facteurs favorables à son intégration durable dans les établissements scolaires. D'abord, il vise à s'intégrer dans les structures mêmes des établissements, en s'inscrivant dans un projet pédagogique structurant, porté par la communauté scolaire. *Story Me* est donc intégré dans les plans de pilotage des écoles partenaires, et vise à répondre à plusieurs dimensions des contrats d'objectifs. Un autre "atout" de *Story Me* réside dans son articulation aux réformes et aux programmes des cours. Le projet se coule dans le moule de l'enseignement, en visant notamment à préparer le développement du nouveau tronc commun polytechnique prévu par le Pacte d'Excellence¹¹⁸. Il prétend mettre concrètement en œuvre les compétences à aborder de manière transversale dans l'ensemble des référentiels des cours donnés en 2^e et 3^e secondaire. Enfin, pour apporter des réponses au problème de l'appropriation du projet par les enseignants, *Story Me 2.0* a introduit deux types de changements. Premièrement, une condition préalable à la mise en place du partenariat est de pouvoir offrir deux heures de rémunération à la personne chargée de la coordination du projet à l'intérieur de l'établissement. Deuxièmement, les formations à destination des enseignants n'ont plus pour objectif de leur permettre de répliquer les ateliers proposés par les opérateurs de *Story Me*, mais plutôt de développer une posture pédagogique particulière, celle de l'approche orientante en

¹¹⁸ Cf. 3.1. III.1. L'institutionnalisation de nouveaux objets dans les référentiels scolaires; (b) L'éducation à l'Esprit d'Entreprendre, p.305-306

éducation. Davantage de journées de formation sont prévues dans la nouvelle version du projet, dont deux accréditées par l'IFPC¹¹⁹. La seconde version de *Story Me* reste donc marquée par la volonté de permettre aux enseignants de s'approprier leurs pratiques. Néanmoins, les opérateurs du programme ont compris l'importance que revêt l'intervention d'acteurs extérieurs au sein des établissements pour les enseignants, qui apprécient beaucoup la dynamique que le partenariat peut générer dans leurs classes.

II.2.2. L'École Citoyenne et les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 5¹²⁰, les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne est une jeune association fondée par d'anciens élèves ayant bénéficié du dispositif d'École Citoyenne. Aujourd'hui, ce dispositif fait partie intégrante des activités des Ambassadeurs, en tant que levier d'action majeur pour maximiser les processus démocratiques dans les organisations scolaires. L'École Citoyenne se différencie des autres activités de l'association par son intention d'agir durablement dans les établissements. En effet, la plupart des activités des Ambassadeurs sont plutôt des projets ponctuels, visant à « *générer un maximum de dynamiques positives avec des effets de leviers exponentiels* » [Ambassadeurs, 26/07/2019]. L'École Citoyenne, par contre, est un projet de long terme ; ce dispositif vise à amener chaque établissement à trouver sa solution locale pour apaiser son climat scolaire et favoriser la citoyenneté démocratique dans ses structures. La particularité de l'École Citoyenne, par rapport à *Story Me*, c'est qu'elle pense le changement non seulement par l'engagement des élèves et les formations des enseignants, mais aussi à travers un travail sur les structures de l'école. Pour rappel, le projet d'École Citoyenne repose sur la mise en place d'une Loi construite collectivement, d'un conseil de citoyenneté auquel participent activement les élèves et de quelques événements rituels au cours de l'année participant à l'institutionnalisation du dispositif. Les animations, ateliers et débats proposés par les Ambassadeurs viennent compléter cette dynamique en fournissant des outils aux élèves pour s'exprimer, dialoguer, coopérer et agir de façon citoyenne¹²¹.

Le rapport de l'École Citoyenne au terrain scolaire présente plusieurs spécificités, certaines pouvant être considérées comme des freins, et d'autres comme des facilitateurs à leur intégration durable au sein des établissements. Le premier élément que nous voulons mettre en évidence est que l'École Citoyenne est un dispositif très exigeant pour les établissements. En effet, il repose sur une structure participative, qui nécessite de rallier la majorité des élèves et des membres de l'équipe éducative à la démarche. Sa mise en place dans les établissements demande donc un travail de légitimation pour que les enseignants, éducateurs et élèves s'approprient les différentes dimensions du projet. Par exemple, initier ces différents acteurs à la pédagogie institutionnelle en les outillant à l'exercice de la participation locale et directe permet de faciliter le déploiement de l'École Citoyenne. Le

¹¹⁹ Institut de la Formation Professionnelle en Cours de Carrière

¹²⁰ Cf. Chapitre 5 : III.1.4. Le cas d'une OJ récente : les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne, p.148-150

¹²¹ Les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne organisent également des animations dans les écoles qui ne mettent pas en place le dispositif d'École Citoyenne.

succès du travail de légitimation varie d'un établissement à l'autre. En effet, comme l'ont montré Jadot, Theys et Verhoeven (2016), il arrive que les équipes éducatives soient divisées et n'adhèrent pas entièrement au projet. Des tensions peuvent ainsi apparaître, trouvant leurs sources dans les divergences de représentations quant à l'identité professionnelle enseignante et aux missions de l'École. Ces divisions dans l'équipe peuvent engendrer l'affaiblissement progressif de l'École Citoyenne dans les établissements concernés¹²².

Par ailleurs, l'inscription organisationnelle du dispositif dans les différents établissements varie en fonction des raisons qui les ont poussés à entrer dans le projet. Pour certains, la mise en place de l'École Citoyenne vise à renforcer la capacitation des élèves et participer à leur engagement social et citoyen. Pour d'autres par contre, le dispositif apparaît avant tout comme une solution pour apaiser un climat scolaire violent et réagir à la recrudescence des incivilités. Jadot, Theys et Verhoeven observent des formes plus ou moins partielles ou intenses d'encastrement de l'École Citoyenne dans les structures organisationnelles de l'école, dépendant des représentations des acteurs scolaires et des raisons qui les ont menés à s'y engager. En effet, les écoles tendent à sélectionner les dimensions et aspects du dispositif qui se rapprochent le plus de leurs projet et identité propres, jusqu'à parfois en détourner partiellement le sens initial. Les auteures donnent l'exemple d'un établissement ayant misé sur l'École Citoyenne pour faciliter l'insertion de leurs élèves à besoins spécifiques dans la société, en leur apprenant les règles du vivre-ensemble. Le projet d'École Citoyenne est donc « traduit » différemment par l'équipe ; le dispositif n'est dès lors que partiellement couplé aux structures de l'établissement.

Les auteures ajoutent une autre particularité du rapport de l'École Citoyenne au terrain scolaire : celle-ci propose une filière de gestion des incivilités parallèle au système de sanction habituellement dans les mains des éducateurs et enseignants. Dans certains établissements, une réelle division du travail peut s'opérer entre la filière traditionnelle de gestion disciplinaire et la gestion collective offerte par le conseil de citoyenneté. Dans d'autres, ce couplage est plus partiel, et des désaccords relatifs à la ligne de partage entre les deux filières peuvent apparaître. Ces problèmes de coordination peuvent créer des tensions, peu propices à la durabilité du dispositif (Jadot, Theys & Verhoeven, 2016, p.149-151).

Ainsi, les propositions spécifiques de l'École Citoyenne, impliquant notamment des ajouts de structures et événements dans l'organisation scolaire, compliquent son insertion dans les établissements. Elle révèle l'enjeu du couplage entre un projet extérieur et une forme organisationnelle très institutionnalisée. Mais pour surpasser ces obstacles, l'association des Ambassadeurs développe des modalités de collaboration particulières avec les établissements. Il s'agit pour eux de se mettre au service des enseignants en s'adaptant au maximum à leurs contraintes. À l'instar de ce que nous avons montré dans le chapitre 7, les

¹²² Pour en savoir plus sur la manière dont les différentes conceptions (de la différenciation des rôles, de l'ordre scolaire, du métier d'enseignant et de la fonction socialisatrice de l'école) peuvent influencer l'appropriation de l'École Citoyenne par les enseignants, il convient de lire l'article de Evelyne Jadot, Coralie Theys et Marie Verhoeven : "Développer un projet d'école citoyenne dans des segments disqualifiés du système scolaire - Tensions, compromis et mobilisation autour d'un label distinctif" (2016).

acteurs de l'École Citoyenne tentent de s'articuler au quotidien des enseignants et de respecter les normes scolaires, tout en apportant leur propre démarche pédagogique et d'autres propositions organisationnelles. Ils soulignent par ailleurs l'importance de travailler la cohésion de l'équipe enseignante et la capacité à communiquer en interne pour pouvoir "faire équipe". Apporter du changement dans une organisation scolaire ne leur semble pas envisageable sans l'existence vivante de liens entre les acteurs. Faire vivre la communauté scolaire en améliorant les canaux de communication qui les relie est au cœur des préoccupations de l'École Citoyenne et, plus globalement, du travail des Ambassadeurs.

« C'est important d'avoir en tête qu'il faut avoir un souci de l'instant, un souci de chacune des heures et un souci que ça se passe bien pour les acteurs à ce moment-là. C'est en fait le souci de la communauté des individus. C'est quelque chose qui est un changement de paradigme, parce que ça va à contre-sens des matières et des programmes. Mais ce souci-là si tu ne l'as pas avec les élèves, même dans des cycles courts, tu ne les emmènes pas aussi loin, une fois que tu l'as, tu as des accélérateurs incroyables. Et c'est la même chose avec les enseignants, lorsque tu as le souci de la communauté de la vie et de l'instant avec les enseignants, tu peux vraiment les mettre dans des postures qui n'ont vraiment rien à voir. Tu engages des cycles qui sont davantage positifs. » [Entretien Ambassadeurs, 17/11/2020]

Si l'envie d'agir sur des structures organisationnelles de l'école complexifie le travail des opérateurs de l'École Citoyenne, elle semble aussi être à l'origine de son succès. Quand le dispositif "prend", il insuffle une dynamique nouvelle dans l'établissement, qui peut avoir un impact important sur le climat social, la vie démocratique et la gestion des violences en son sein. Néanmoins, il arrive que l'École Citoyenne ne se limite qu'à "une assistance à établissement en danger" et ne parvienne pas à ces résultats. Selon Bruno Derbaix, ce sont des écoles dont l'équipe éducative est "malade" et où leur intervention ne peut servir qu'à "limiter la casse".

En plus du dispositif d'École Citoyenne, les autres activités de l'association accordent aussi une grande importance au "faire communauté", tant pour les élèves que pour les enseignants. Les jeunes ambassadeurs développent une attention à travailler le lien avec les équipes éducatives. En milieu scolaire comme ailleurs, ils élaborent les projets à partir des demandes des acteurs éducatifs, dans une démarche de co-construction des activités d'EC. L'association a beaucoup grandi au cours des dernières années, tant en termes de jeunes adhérents que de demandes d'animations et de formations. Ce succès semble s'expliquer par une reconnaissance de la qualité de ces activités et des outils pédagogiques employés. Bruno Derbaix et Monia Gandibleux ajoutent que le nombre d'ambassadeurs s'est considérablement accru, principalement parce que l'engagement apporte du plaisir et de la sécurité aux jeunes, les met en mouvement, leur donne un rôle et leur ouvre des portes. Des activités initialement destinées à des publics captifs provoquent finalement un investissement volontaire de jeunes, mus par l'exemple des ambassadeurs. Malgré une "carrière scolaire" souvent chaotique, ces derniers retournent dans les établissements pour mener des ateliers d'éducation à la citoyenneté auprès de leurs anciens enseignants.

II.2.3. S'institutionnaliser par la communication, l'adaptation et la mise en lien

Comme nous venons de le voir, *Story Me* et le dispositif d'École Citoyenne se ressemblent par l'ampleur de leurs ambitions éducatives et leur souci de faire des enseignants de réels partenaires du projet. Les programmes accordent également tous deux une grande importance à l'organisation scolaire en tant qu'espace fondamental pour non seulement transmettre aux jeunes des connaissances disciplinaires, mais aussi et surtout leur apprendre à vivre en société, à y prendre leur place en tant que citoyen actif et professionnel épanoui. *Story Me* et l'École Citoyenne sont de bons exemples de "programmes éducatifs de long terme" qui tentent de s'intégrer dans les établissements en convaincant les différents collectifs qui les composent de leur plus-value éducative. Ils testent la capacité des écoles à s'ouvrir au changement et aux potentielles modifications de forme que leur partenaire leur propose. Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, ils ne sont pas seuls à vouloir entrer sur le terrain scolaire. Même si les opérateurs se considèrent entre eux plutôt comme des alliés dans leur volonté de compléter le travail éducatif des écoles, ils sont de fait en concurrence les uns par rapport aux autres pour capter l'attention et les ressources des établissements. Par exemple, les projets comme *Story Me* et l'École Citoyenne ne peuvent que rarement investir les mêmes établissements scolaires, puisqu'ils requièrent la disponibilité de périodes hebdomadaires nécessaires pour leur coordination. Or, le NTTP¹²³ est bien sûr limité dans chaque établissement.

Story Me et l'École Citoyenne s'apparentent également par leur effet sur les identités des organisations scolaires. En effet, les deux projets sont généralement inscrits dans les projets éducatifs des établissements, et apparaissent comme des instruments de revalorisation de leur image sur le quasi-marché scolaire. Les établissements approchés par les deux opérateurs sont généralement des écoles proposant des filières du qualifiant, trop souvent considérées comme des options de relégation. La mise en place de *Story Me* et/ou de l'École Citoyenne peut donc constituer des opérations de requalification symbolique, participant à la reconnaissance des écoles partenaires comme des établissements "mobilisés". Les deux programmes opèrent progressivement comme des "labels" censés apporter des solutions aux établissements qui y adhèrent, confrontés aux problèmes particuliers des segments disqualifiés du système scolaire (Jadot, Theys & Verhoeven, 2016, p.155-157). Mais derrière les labels "*Story Me*" et "École Citoyenne" existent différentes réalités d'institutionnalisation de ces projets. Leur intégration dans les structures des organisations scolaires est très variable d'un établissement à l'autre. Dans certains cas, leur couplage avec la routine organisationnelle de l'établissement est fort : ils sont bien soutenus par l'équipe de direction et les effets éducatifs de leur démarche sont reconnus par le plus grand nombre. Mais dans d'autres, les projets ne trouvent qu'un écho restreint auprès des enseignants et des élèves, voire y rencontrent des résistances, et ne sont mis en place que partiellement ou détournés de leurs objectifs initiaux.

¹²³ NTTP : Nombre total de périodes-professeurs, correspondant au nombre d'heures pour lesquelles un enseignant peut être payé, calculé sur la base des populations scolaires.

Les deux programmes éducatifs ne font pas exactement face aux mêmes obstacles, liés principalement à l'ambition trop « dispersée » du projet pilote de *Story Me* et aux contextes scolaires parfois trop divisés (désaccords dans les équipes éducatives) dans lesquels intervient l'École Citoyenne. Mais malgré ces différences, les deux opérateurs mettent en évidence des enjeux similaires dans leur institutionnalisation sur le terrain scolaire. Le principal défi auquel ils font face correspond à l'équilibre qu'ils doivent trouver entre la forme éducative et organisationnelle qu'ils ont envie de proposer aux publics scolaires et la nécessité de s'adapter à celles qui prévalent dans les établissements. Caractérisés par les larges dimensions de leur intervention, les deux programmes développent une posture ambivalente : il s'agit pour eux de toucher un maximum d'élèves et d'enseignants avec une proposition éducative novatrice et ambitieuse, tout en prenant le moins de place possible dans l'établissement. Cette ambivalence est à mettre en lien avec le concept d'« hypocrisie organisationnelle », qui éclaire la manière dont les organisations découplent une partie de leurs décisions et de leurs actions pour réagir à des pressions et des demandes conflictuelles¹²⁴. C'est principalement aux contraintes de la forme organisationnelle de l'école que les opérateurs doivent s'adapter (horaires, structure cellulaire, turnover des équipes et des élèves, etc.) alors qu'eux-mêmes arrivent avec des propositions de structures organisationnelles divergentes (surtout en ce qui concerne l'École Citoyenne). Les projets comme *Story Me* et l'École Citoyenne doivent donc développer des modalités flexibles dans leur approche des organisations scolaires, et ce malgré leur offre éducative préconstruite, fruit d'une réflexion pédagogique intense. Leur possibilité de s'ancrer dans les établissements semble dépendre en grande partie de l'appropriation que les équipes d'enseignants, d'éducateurs et de direction font de leur dispositif. Ils doivent donc prêter une grande attention à bien communiquer avec les acteurs scolaires et à garantir la meilleure coordination possible de leur projet. L'enjeu est de construire et maintenir la légitimité de leur offre éducative chez leurs partenaires, afin qu'ils aient la volonté de s'y investir et de la faire vivre auprès de leurs élèves. Les Ambassadeurs d'Expression Citoyenne ajoutent à ces efforts le souci d'optimiser la communication interne des établissements scolaires ainsi que la cohésion des équipes éducatives, nécessaires pour l'intégration du dispositif d'École Citoyenne en leur sein.

Toutes ces pratiques de « mise en lien » semblent constituer le cœur du travail institutionnel mené par les deux collectifs associatifs en milieu scolaire. Il ne s'agit pas de stratégies de « recouplage » comme celles qui sont mises en œuvre à la fin d'un épisode partenarial, mais plutôt d'efforts de couplage, à envisager dès l'initiation du projet et ses tentatives d'insertion dans les structures de l'organisation scolaire. Nous nous interrogeons d'ailleurs sur la pertinence d'utiliser le concept d'épisode pour qualifier ces projets, à partir du moment où ils s'inscrivent dans la structure et le projet d'établissement et sont investis par les équipes éducatives. Plutôt que de créer une interruption dans la routine de l'organisation scolaire, ils importent des différences par rapport aux pratiques pédagogiques

¹²⁴ Cf. Chapitre 7 ; II. Entre adaptation et résistance, un équilibre à trouver pour les intervenants externes, p.250-255

et formes organisationnelles dominantes dans le reste du système scolaire. Nous n'avons pas suffisamment de données pour évaluer les effets de ce travail institutionnel en termes d'intégration et de durabilité des projets, mais pensons pouvoir affirmer qu'un partenaire ne peut pas trouver une place durable dans un établissement scolaire sans mettre en œuvre ces efforts particuliers. Le partenariat n'est pas une simple rencontre mécanique d'organisations : il implique de nombreux ajustements, tant normatifs que pédagogiques et organisationnels, plus ou moins porteurs de succès pour l'émergence de nouvelles dynamiques éducatives au sein des établissements.

III. Le partenariat, vecteur de changement dans le système scolaire

Les changements et réformes qui traversent les systèmes scolaires ont diverses sources. Une part importante d'entre elles sont exogènes, touchant les différents secteurs d'activité humaine. Nous évoquons ici les phénomènes sociétaux initiés au cours de l'entrée dans la modernité et exacerbés avec le glissement dans la modernité tardive : rationalisation, globalisation, individualisation, complexification et scientisation. Ces processus, largement explorés dans le second chapitre, bouleversent les rapports au monde social, à la culture, à la connaissance, au politique et à la participation. Dans le même temps, l'évolution de l'économie et des modes de production modifient l'organisation du travail et les qualités attendues des travailleurs (Mangez, 2008). Les nouvelles exigences de flexibilité, d'adaptabilité et d'apprentissage tout au long de la vie font progressivement du savoir et de l'éducation des ressources indispensables pour évoluer au cœur d'une société mondialisée. De nouvelles idées pédagogiques circulent autour du monde, accélérées notamment par le travail des organismes internationaux tentant d'influencer les politiques publiques. Ces conceptions de l'apprentissage et du rôle de l'école se diffusent également parmi les acteurs internes aux systèmes scolaires, poussant pédagogues, enseignants, didacticiens, chercheurs, associations de parents ou encore fédérations de pouvoirs organisateurs à promouvoir le changement. Parfois, leur travail institutionnel pour l'introduction de modifications pédagogiques, curriculaires et/ou organisationnelles dans l'enseignement mène à une légalisation du changement, transformant les politiques éducatives nationales. Nous pensons que parmi ces entrepreneurs du changement se trouvent aussi les opérateurs et associations engagées dans une démarche éducative en partenariat avec les établissements scolaires.

Si, comme nous l'avons exploré dans la première partie, la montée du partenariat entre les écoles et les acteurs éducatifs externes constitue un produit parmi d'autres de l'ensemble de transformations sociétales et éducatives, nous nous interrogeons en effet également sur le retournement de cette causalité : le partenariat scolaire est-il lui-même source d'évolutions dans le système éducatif ? Le phénomène de diversification et multiplication des liens que les établissements créent avec les organisations de leur environnement nous semble en effet pouvoir être envisagé sous l'angle des effets qu'il contribue à faire naître à l'échelle du système. Après avoir envisagé les implications du partenariat à l'échelle de la classe et de l'établissement, il s'agit ici de proposer quelques interprétations relatives à l'impact que le partenariat peut avoir à un niveau plus macro. Précisons néanmoins qu'il est impossible

d'isoler les effets spécifiques des partenariats : les nouveaux objets et nouvelles formes éducatives qui pénètrent l'école sont bien entendu également le produit des changements globaux cités plus haut. Gageons toutefois que les partenaires extérieurs participent à leur expansion au sein du système scolaire.

Pour analyser le partenariat en tant que vecteur de transformations, nous mobiliserons les théories néoinstitutionnalistes du changement social évoquées dans le chapitre 3. En effet, les recherches sur le travail institutionnel des acteurs ainsi que celles qui prennent en considération la complexité des champs institutionnels et les relations d'interdépendance qui les unissent peuvent nous aider à apporter quelques réponses à la question des effets du partenariat scolaire. Dans cette section, nous expliquerons d'abord en quoi la relation de double dépendance entre acteurs scolaires et non scolaires peut être considérée comme une source d'engagement des acteurs dans une démarche de remise en question de la forme et des finalités scolaires (1). Il s'agira ensuite d'explorer l'arrivée des nouveaux objets éducatifs dans les curricula scolaires, en tant que conséquence du travail institutionnel mené par les acteurs éducatifs non scolaires (2). Nous finirons par discuter la résistance de la forme éducative et organisationnelle de l'école et les contraintes de flexibilité qu'elle impose à ses partenaires (3).

III.1. Le partenariat, une relation de dépendance aux ressources activatrice de travail institutionnel

Les développements récents du néoinstitutionnalisme ont mis en évidence la nécessité de prendre en considération les liens entre les champs pour comprendre le changement institutionnel. Santi Furnari (2016) souligne l'importance de considérer les champs non plus comme des isolats mais comme des "linked arenas" dont les probabilités d'évolution sont impactées par la relation de dépendance qui les unit les unes aux autres. Il ajoute que le degré de dépendance mutuelle et les différentiels de pouvoir entre les champs ont une influence sur les formes de travail institutionnel entamées par les acteurs. Par exemple, il montre que si deux champs sont caractérisés par de fortes différences de pouvoir, les acteurs du champ dominant sont susceptibles d'agir pour maintenir leurs propres institutions tandis que ceux du champ moins puissant travaillent plus probablement pour remettre en cause les institutions du champ dominant.

Si les analyses déployées dans son article ne sont pas directement applicables à notre terrain, il nous semble néanmoins intéressant d'envisager les liens entre les champs scolaires et associatifs, ainsi que leurs inégales possessions de ressources et de pouvoir d'action, comme des sources de changement. Le champ scolaire est caractérisé par sa très grande "puissance de frappe" éducative et par un ensemble important de ressources organisationnelles, logistiques et financières. Puisque l'instruction est obligatoire, l'école accueille un public massifié, auquel il offre un parcours d'apprentissage universel et synchronisé. Elle est largement financée pour ce faire, ce qui lui permet de bénéficier de locaux (plus ou moins adaptés), de personnel (plus ou moins suffisants) et du matériel

éducatif nécessaire (plus ou moins moderne). Au contraire, les opérateurs extérieurs peinent souvent à accéder aux jeunes publics et aux lieux nécessaires pour les accueillir. Mais leurs offres éducatives sont porteuses de valeurs et de sens ainsi que de modalités pédagogiques souvent attractives aux yeux des enseignants et de leurs élèves. Ainsi, si le champ associatif est nettement moins “puissant” en termes d’influence, il possède quand même des ressources éducatives favorables à la création de liens avec le champ scolaire. Comme nous l’avons montré dans le chapitre 6, ces opérateurs extérieurs sont régulièrement caractérisés par leurs discours critiques du monde scolaire et leur volonté de le voir évoluer. En intervenant auprès des publics scolaires, les intervenants externes participent à faire circuler des normes pédagogiques différentes de celles qui ont habituellement cours dans les classes. Beaucoup d’entre eux s’inscrivent dans une démarche de “travail institutionnel”, œuvrant à déstabiliser les cadres cognitifs et moraux au fondement de la forme scolaire. Il est donc probable que l’action des partenaires de l’école ait contribué et contribue toujours à l’évolution pédagogique de l’école, ainsi qu’aux réformes successives touchant l’enseignement.

Si, à l’instar des hypothèses de Furnari, les acteurs externes œuvrent donc à remettre en cause les institutions du champ scolaire (dominant), on ne peut dire de ce dernier qu’il lutte uniformément pour la défense de ses institutions. Le champ scolaire est traversé de multiples logiques institutionnelles en tension. Alors que certains enseignants défendent les missions d’instruction et les formes d’enseignement transmissives, d’autres présentent une approche plus horizontale et “socialisatrice” de l’apprentissage. C’est d’ailleurs ce dernier type de positionnement qui fonde l’engagement des acteurs scolaires interviewés dans la gestion de projets partenariaux avec leurs classes. Ces enseignants présentent une proximité de positionnement critique avec les opérateurs éducatifs externes, suscitant une évolution des rapports entre l’école et son environnement. La mise en lien de ceux qu’on pourrait appeler des “entrepreneurs institutionnels” intérieurs et extérieurs à l’école via le partenariat contribue à créer les possibilités d’une remise en question du champ scolaire.

L’analyse du travail institutionnel mené par ces différents acteurs et de ses effets à l’échelle du système scolaire nécessite de très larges récoltes de données ainsi qu’un examen longitudinal des actions qui composent ce travail institutionnel et des transformations qu’elles ont engendrées dans les textes qui organisent l’enseignement et dans les pratiques des établissements et acteurs scolaires. Nous n’avons pas déployé une démarche de recherche aussi ambitieuse et ne pouvons donc pas proposer une analyse complète du travail institutionnel permis par le partenariat scolaire. Il nous est cependant possible d’évoquer les évolutions apportées aux curricula scolaires en FWB, suscitées notamment par les acteurs éducatifs partenaires de l’école. Les évolutions du système éducatif sont en effet visibles au niveau des objets éducatifs privilégiés par l’État pour l’instruction obligatoire des jeunes. Ces changements sont succinctement abordés dans le point suivant de ce chapitre.

III.2. L'institutionnalisation de nouveaux objets dans les référentiels scolaires

Dans le contexte sociétal instable et changeant qui est le nôtre, il n'est pas étonnant que les curricula scolaires soient confrontés à diverses remises en question et à des réformes importantes. Durkheim affirmait déjà en 1938 qu'une « transformation pédagogique est toujours le résultat et le signe d'une transformation sociale qui l'explique » (Durkheim, 1938, p. 95). Selon lui, les programmes de cours peuvent être envisagés comme des faits sociaux imprégnés des valeurs des groupes sociaux dominants. Ces conceptions nous rappellent que le curriculum est un construit social. Il constitue l'expression des réalités politiques, économiques, sociales et culturelles de son temps (Mangez, 2008, p.18) Il s'établit comme une charnière entre le passé et le futur, fixant les priorités officielles dans l'éducation des jeunes générations. Les curricula scolaires sélectionnent parmi les savoirs accumulés dans le passé ceux qui doivent leur être transmis à l'école (Forquin, 2008).

Or, aujourd'hui, les différents systèmes fonctionnels sont marqués par un phénomène de complexification important. Au sein du système éducatif, cela se manifeste notamment par une diversification des finalités éducatives, avec la montée importante de certaines missions comme l'ouverture au pluralisme des valeurs, la préparation à l'instabilité et le développement de la confiance en soi (Tay, Bouhon, Dupriez & Cattonar, 2021). Les opérateurs scolaires et non scolaires font face à une multiplication des référents normatifs disponibles pour construire leur offre éducative. Cette évolution a des conséquences curriculaires : tous les éléments de la vie sociale deviennent potentiellement des objets d'apprentissage, à structurer, découvrir, explorer et transmettre aux nouvelles générations. Plusieurs d'entre eux pénètrent progressivement les référentiels scolaires, devenant des thématiques autour desquelles les enseignants doivent orienter leur cours et évaluer leurs élèves. La diversification des préoccupations et "matières" scolaires semble d'ailleurs se marquer à l'échelle mondiale, touchant une part importante des pays du monde. En Belgique francophone, plusieurs réformes de l'enseignement ont fait évoluer les curricula vers une prise en charge de plus en plus large des "éducations à". Cette section vise à aborder un aspect important du changement qui touche le système éducatif en examinant l'institutionnalisation de quatre nouveaux objets dans les référentiels scolaires de la Fédération Wallonie Bruxelles : l'EC et l'EEE, qui nous intéressent depuis le début de la thèse, mais également l'EVRAS (l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle) et le PECA (Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique).

III.1.1 Quatre éducations aux attitudes récemment reconnues comme missions officielles de l'enseignement francophone belge

a) L'Éducation à la Citoyenneté (EC)

En tant que facteur d'intégration sociale et politique des jeunes à la cité, l'éducation à la citoyenneté fait partie des missions de base de l'école moderne. Néanmoins, elle se décline désormais en différentes significations que nous avons abordées dans le chapitre 6. Dans ses

accents contemporains, l'EC a rejoint les missions officielles de l'enseignement belge francophone en 1997, lorsque le décret qui l'organisait affirma qu'un des rôles de l'école était de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »¹²⁵. Le décret "Missions" fut ensuite complété par un autre décret "relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française" en 2007. Ce dernier invite les chefs d'établissement à veiller à ce que soit élaborée et mise en œuvre au moins une « activité interdisciplinaire s'inscrivant dans la perspective d'une éducation pour une citoyenneté responsable et active » par cycle d'apprentissage¹²⁶. Il rappelle que les établissements peuvent adapter l'organisation des apprentissages et leurs horaires afin de permettre la réalisation de projets interdisciplinaires ou culturels (notamment par le regroupement de volumes-horaires réservés à différentes disciplines dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines). Par ailleurs, le décret de 2007 institutionnalise la mise en place de structures participatives pour les élèves, obligeant les établissements à prévoir des élections de délégués dès la 5^e primaire jusqu'à la fin des études secondaires. Les délégués de classe d'un même cycle ou degré sont regroupés au sein du "Conseil des délégués d'élèves", espace de parole destiné à centraliser et relayer les questions, demandes, avis et propositions des élèves au sujet de la vie de l'école. Deux membres de l'équipe éducative sont désignés pour accompagner les conseils d'élèves.

L'institutionnalisation de l'éducation à la citoyenneté se poursuit en 2015, avec la promulgation du décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (CPC). Ce décret prévoit que l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté soit introduite dans la formation obligatoire de tous les élèves et soumise à l'évaluation à partir de 2016 dans l'enseignement primaire et 2017 en secondaire. Mais sa mise en œuvre varie en fonction des réseaux. L'enseignement officiel organisé ou subventionné par la Communauté française a choisi d'insérer un cours de philosophie et de citoyenneté¹²⁷, à raison d'une heure par semaine, à la place d'une des deux heures hebdomadaires du cours de religion ou de morale non confessionnelle. Par contre, dans l'enseignement libre, l'éducation à la citoyenneté est envisagée transversalement au sein même des cours existants, à travers les programmes des cours de la grille horaire¹²⁸. Le décret ajoute que l'EC

¹²⁵ Décret du 14-07-1997 sur les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

¹²⁶ Article 14 du Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française

¹²⁷ Ce cours a également été introduit dans l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française qui offre le choix entre les différents cours de religion ou de morale non confessionnelle. Par ailleurs, dans ce réseau, les élèves dispensés du cours de religion ou de morale doivent suivre une deuxième heure de cours de philosophie et de citoyenneté.

¹²⁸ Cette approche est d'application dans les établissements de l'enseignement libre confessionnel et dans ceux de l'enseignement non confessionnel qui offrent exclusivement deux heures hebdomadaires de cours de morale non confessionnelle. Elle équivaut à une période hebdomadaire, ou à 30 périodes minimum par an.

peut aussi être déployée à travers des “activités éducatives citoyennes solidaires et culturelles” développées au sein ou à l’extérieur de l’établissement scolaire. Il définit également la grande diversité des compétences et savoirs visés ainsi que les modalités d’inspection de l’éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Ainsi, le déploiement de l’EC se réalise désormais de façon différenciée en fonction des réseaux, confirmant la persistance de divergences dans la prise en charge du développement philosophique et citoyen des jeunes (Verhoeven & Jadot, 2018).

Dans le Pacte pour un Enseignement d’Excellence, la construction de la citoyenneté est à la fois considérée comme un objectif global du nouveau tronc commun polytechnique - « permettre aux élèves d’acquérir les savoirs et compétences essentiels au développement d’une citoyenneté ouverte sur le monde, à l’épanouissement social et professionnel » - et comme un des sept domaines d’apprentissage le composant - « sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté ». La citoyenneté est également envisagée dans l’axe 5 du Pacte¹²⁹, en tant que dimension du vivre-ensemble et du “climat” de l’établissement et à travers une visée de renforcement de la démocratie scolaire.

L’importance de l’éducation à la citoyenneté est aussi largement reconnue à l’échelle internationale. En 2006, l’UE a adopté un cadre de référence définissant les compétences-clés pour l’apprentissage tout au long de la vie. Ces compétences représentent les savoirs, savoir-faire et attitudes nécessaires « *to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world*¹³⁰ ». L’entrepreneuriat et la citoyenneté ("compétences sociales et civiques") y constituent deux des huit compétences-clés pour vivre dans la société de la connaissance. En 2010, le Conseil de l’Europe a établi une Charte¹³¹ invitant les états membres à mettre en œuvre des dispositions d’éducation à la citoyenneté démocratique et d’éducation aux droits de l’homme. Cette charte affirme que l’éducation à la citoyenneté ne vise pas seulement à apporter aux apprenants des connaissances et des compétences mais aussi à renforcer leur capacité d’action au sein de la société. Elle souligne l’importance de former les professionnels de l’éducation aux principes et pratiques de l’EC, et encourage les partenariats entre les différents acteurs concernés (enseignants, élèves, ONG, organisations de jeunesse, familles, médias, autorités publiques, etc.). La charte insiste également sur l’importance pour les Etats membres de mettre au point des critères permettant d’évaluer l’efficacité des programmes d’EC.

b) L’Éducation à l’Esprit d’Entreprendre (EEE)

Jusqu’à la création du Pacte pour un Enseignement d’Excellence, l’éducation à l’esprit d’entreprendre n’était pas mentionnée dans les missions officielles de l’enseignement en Belgique francophone. Cette “éducation à” est prise en charge par les régions (bruxelloise,

¹²⁹ Axe 5 du Pacte pour un Enseignement d’Excellence : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l’organisation scolaire afin de rendre l’école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l’enfant

¹³⁰ Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework (2006-962-EC)

¹³¹ Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010

wallonne et flamande), qui la mobilisent notamment pour remplir leur mission de soutien et d'orientation aux entrepreneurs. Elles ont commencé à financer des projets et associations d'éducation à l'esprit d'entreprendre durant la décennie 2000-2010, permettant aux établissements scolaires d'inviter en leur sein des associations d'EEE et leurs partenaires entrepreneurs.

Dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, l'éducation à l'esprit d'entreprendre constitue un des sept domaines d'apprentissages composant le nouveau tronc commun. Le domaine « Créativité, engagement et esprit d'entreprendre » se veut transversal à tous les référentiels disciplinaires.

Ce domaine d'apprentissage suppose une aptitude à associer des actes aux idées. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs, et le développement d'aptitudes particulières telles que l'habileté à la planification, à l'organisation, à l'analyse, à la communication, au travail individuel ou collaboratif et donc éventuellement à la gestion de groupes et à la délégation, notamment dans le cadre de projets menés à l'intérieur des établissements (p.54).

Cet extrait de l'avis n°3¹³² démontre que la conception développée par le Pacte de l'EEE se rapproche des finalités de l'« entreprise education » (Pépin, 2011), ayant pour objectif d'équiper les jeunes de compétences transférables à différentes situations de vie, professionnelles ou non. Le concept d'esprit d'entreprendre est donc élargi à d'autres secteurs que celui de l'économie, rapprochant la démarche d'EEE de la mission de subjectivation.

Les acteurs du Pacte reconnaissent que le domaine « Créativité, engagement et esprit d'entreprendre » est encore peu présent dans la formation actuelle des jeunes, et veulent l'intégrer notamment pour permettre aux jeunes de choisir de façon éclairée leur orientation (vers les études supérieures ou vers un métier)¹³³. En effet, si le Pacte ne dit pas grand-chose quant aux conditions à mettre en place pour garantir une dynamique d'éducation à l'esprit d'entreprendre dans les parcours scolaires des élèves, il s'attarde par contre beaucoup sur la question de l'orientation. La réforme souhaite en effet s'attaquer au problème de l'orientation par relégation dans la filière qualifiante, en offrant “des activités d'orientation

¹³² L'Avis n°3 du Groupe Central relative au Pacte pour un Enseignement d'Excellence a été adopté le 22 mars 2017 par le Gouvernement de la FWB. Il définit l'ensemble des initiatives et des mesures du Pacte articulées autour de cinq axes stratégiques, la programmation et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre.

¹³³ L'Avis n°3 définit eux autres domaines transversaux du tronc commun polytechnique : ¹⁾ Apprendre à apprendre et poser des choix, et ²⁾ Apprendre à s'orienter. Étant fortement complémentaires, les apprentissages relatifs à ces trois domaines ont été regroupés autour de six visées transversales interconnectées : ^{a)} Se connaître et s'ouvrir aux autres ; ^{b)} Apprendre à apprendre ; ^{c)} Développer une pensée critique et complexe ; ^{d)} Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ; ^{e)} Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ; ^{f)} Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

progressives et programmées en un tout cohérent”. Elle vise à généraliser l’approche éducative de l’orientation en s’inspirant de l’approche orientante, de façon à favoriser, dès le plus jeune âge, le développement de l’identité de l’élève et la prise de conscience des réalités du monde extérieur. Le Pacte propose pour cela trois principes : l’insertion de contenus liés à l’orientation dans les contenus des cours ; la mobilisation des élèves dans la construction de leurs apprentissages soutenus par l’ensemble de l’équipe éducative; et la création de partenariats entre professionnels de l’enseignement, professionnels de l’orientation et partenaires externes.

L’importance des partenariats a d’ailleurs déjà été saisie par le projet *Story Me*, qui a re-axé son travail éducatif sur la question de l’orientation. Ce programme veut se positionner comme un laboratoire d’expérience bien avant la mise en place du tronc commun polytechnique en troisième secondaire (prévu en 2028-2029). Il offre une série d’activités visant à accompagner les élèves à devenir acteurs de leur orientation, à développer leur confiance en soi et à découvrir le monde professionnel. Se présentant comme des alliés du changement proposé par la réforme, *Story Me* souhaite faciliter la transition vers le futur tronc commun et faire remonter les bonnes pratiques vers l’autorité publique. Ce projet constitue un exemple intéressant de comment le système scolaire peut prendre appui sur des partenaires privés pour atteindre ses objectifs.

Comme nous l’avons déjà mentionné, l’éducation à l’esprit d’entreprendre prend également de l’ampleur dans d’autres pays du monde. La Commission Européenne soutient différents projets pour améliorer et promouvoir l’impact de l’EEE en Europe. Elle a notamment lancé en 2016 un cadre de référence sur les compétences entrepreneuriales (*“EntreComp”*)¹³⁴, proposant une compréhension partagée des savoirs, compétences et attitudes nécessaires pour devenir entrepreneurs. Ce cadre de référence est appelé à être implémenté à différentes échelles comme un instrument politique de développement d’écosystèmes entrepreneuriaux.

c) L’Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)

C’est à partir des années 80, dans le contexte de la diffusion inquiétante du SIDA, que l’éducation à la sexualité va progressivement trouver une place dans les établissements scolaires belges. Mais ce n’est qu’en 2012 qu’elle sera formellement inscrite dans les missions de l’école, rendue obligatoire en FWB grâce à une modification du décret “Missions”. Cette officialisation fait notamment suite au travail institutionnel des plannings familiaux et des centres psycho-médico-sociaux, qui ont mis en évidence l’importance d’intégrer l’éducation à la sexualité tout au long de la scolarité des jeunes. Cette étape fait naître l’acronyme “EVRAS”, élargissant les préoccupations éducatives aux dimensions relationnelles et affectives. Afin de coordonner la mise en œuvre de l’EVRAS, les trois entités fédérées (Communauté française, Région Wallonne et COCOF de la Région Bruxelloise) ont conclu en

¹³⁴ *The European entrepreneurship competence framework (EntreComp)*, 2016

2013 un protocole d'accord visant à le généraliser. Ce protocole définit l'EVRAS comme suit :

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle est un processus éducatif qui implique notamment une réflexion en vue d'accroître les aptitudes des jeunes à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'accompagner chaque jeune vers l'âge adulte selon une approche globale dans laquelle la sexualité est entendue au sens large et inclut notamment les dimensions relationnelle, affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique.

La santé sexuelle et reproductive, les relations affectives et les questions de genre sont formalisés en objets éducatifs dans une part de plus en plus importante de systèmes scolaires. Les institutions européennes réalisent des études, mettent en place des programmes et objectifs à atteindre pour les états-membres en matière de "*sexuality education*". Par exemple, l'Organisation Mondiale pour la Santé a créé un cadre de référence¹³⁵ présentant les standards en la matière aux différents décideurs politiques et aux acteurs éducatifs. Cet instrument offre des informations relatives aux différents modèles d'éducation à la sexualité en Europe, les principes et objectifs qu'il propose aux acteurs éducatifs, ainsi qu'un guide pratique pour adapter les curricula scolaires.

Malgré son institutionnalisation progressive dans tous les pays, l'EVRAS continue d'être abordée de manière très différente selon les contextes scolaires. Les acteurs constatent en effet que la définition officielle de l'EVRAS ne s'accompagne pas d'un cadre et d'objectifs suffisamment concrets pour que sa mise en œuvre soit garantie de manière équilibrée dans les différents contextes scolaires en Belgique francophone. Les modalités n'étant pas définies clairement dans le décret, son application est laissée à la libre appréciation de chaque établissement scolaire. Les opérateurs qui organisent des activités d'EVRAS dans les écoles ne partagent d'ailleurs pas tous la même tendance idéologique, une part d'entre eux se positionnant notamment contre l'avortement. Ce "flou" laissé dans le déploiement de l'EVRAS concerne de nombreux objets éducatifs qui sont entrés dans les dernières années dans les référentiels scolaires. Il entraîne des inégalités parmi les publics scolaires, certains se retrouvant mieux informés que d'autres.

Afin d'optimiser les effets de leur démarche éducative à l'école et faciliter leur concertation, les différentes institutions et organismes engagés dans l'EVRAS, qu'ils soient internes ou externes à l'école, se sont rassemblés en 2018 pour créer les "Stratégies Concertées EVRAS". Ce réseau vise à contribuer à une généralisation effective de l'EVRAS dans l'enseignement fondamental et secondaire. Leur objectif est aussi de réduire les inégalités sociales d'accès à la santé en Belgique francophone. Le travail collaboratif mené au sein des "Stratégies Concertées" a permis de constituer un guide pour l'EVRAS à destination des

¹³⁵ WHO Regional Office for Europe and BZgA, "Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policymakers, educational and health authorities and specialists", Cologne 2010

professionnels. Commun à tous les acteurs tant internes qu'externes à l'école, ce guide permet de baliser les interventions d'EVRAS réalisées auprès des jeunes.

d) Le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA)

Le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique a pour objectif de permettre à tous les élèves de vivre des expériences culturelles et artistiques multiples et ce, tout au long de leur scolarité. Il s'inscrit dans le premier axe stratégique du Pacte pour un Enseignement d'Excellence¹³⁶ ; sa mise en œuvre suit donc le déploiement progressif du tronc commun institutionnalisé par la réforme¹³⁷. Le PECA repose sur un cours d'éducation artistique et culturelle (EAC) donné par l'enseignant titulaire de la classe quatre heures par semaine en maternelle et deux heures par semaine en primaire et secondaire. L'objectif est également de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage abordés à l'école. Vecteur d'éducation "à" et "par" l'art et la culture, le PECA ambitionne de proposer un trajet articulé assurant la continuité des apprentissages. Les intentions sont également de permettre aux élèves "d'accéder à la vie culturelle, de rencontrer des œuvres, des artistes et des pratiques culturelles, de fréquenter des lieux culturels, mais aussi d'acquérir des savoirs, des connaissances et des compétences, dans une perspective de développement de l'esprit critique et de l'expression personnelle"¹³⁸.

L'institutionnalisation du PECA reflète le mouvement de croissance des préoccupations relatives à l'éducation culturelle et artistique dans le monde. Les organisations internationales, comme l'UNESCO, développent des politiques incitatives pour les différents systèmes scolaires déjà depuis 1999. En 2006, elle publie "*Road Map for Arts Education*", un document destiné à plaider pour le déploiement de l'éducation artistique et culturelle et en proposer des orientations. En 2007, la Commission européenne a proposé un "*European agenda for culture in a globalizing world*"¹³⁹. Cette communication fut ensuite suivie par le Conseil de l'Europe qui adopta une résolution recommandant « d'encourager l'éducation artistique et la participation active aux activités culturelles en vue de développer la créativité et l'innovation ». Cette résolution a également introduit une nouvelle méthode ouverte de coordination (MOC) dans le domaine de la culture. Dans le cadre de cette MOC, un groupe de travail a été chargé de valider les meilleures pratiques et de faire des recommandations pour de nouvelles initiatives visant à promouvoir la coopération entre la culture et l'éducation dans les États membres. En 2018, la Commission européenne a adopté le nouvel agenda européen de la culture, mieux adapté aux évolutions du secteur culturel. Ce dernier vise notamment à

¹³⁶ Premier axe : « Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^{ème} siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et précisé »

¹³⁷ Le nouveau tronc commun polytechnique se déploie dans l'enseignement maternel depuis septembre 2020, dans l'enseignement primaire en 2022-23 et continuera d'année en année jusqu'à la fin du secondaire en 2030-31.

¹³⁸ Site "Culture & Enseignement" : <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=21031>

¹³⁹ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European agenda for culture in a globalizing world {SEC(2007) 570} /* COM/2007/0242 final */

promouvoir les arts, la culture et la pensée créative dans tous les niveaux de l'éducation scolaire.

En Belgique francophone, la réalisation du PECA s'appuie notamment sur les partenariats entre les établissements scolaires et les opérateurs culturels. Bien sûr, ces collaborations existent déjà depuis longtemps dans l'enseignement, mais le PECA a pour but de les renforcer et encourager les enseignants qui seraient moins à l'aise avec ces initiatives. Inversement, les acteurs de l'art et de la culture ont eu un rôle dans l'institutionnalisation du PECA, en plaidant quotidiennement pour une démocratisation culturelle pour tous les élèves.

La mise en œuvre du PECA s'accompagne d'une série d'obligations pour les établissements, les enseignants et leurs élèves. Même lorsque le travail éducatif a recours à des partenariats avec des opérateurs extérieurs, la responsabilité de l'éducation culturelle et artistique se trouve désormais dans les mains des enseignants. Ces derniers peuvent mobiliser le « Référentiel des compétences initiales » (en maternelle) et le « Référentiel de l'Éducation culturelle et artistique » (en primaire et secondaire inférieur) qui identifient les contenus et objectifs fondamentaux de ce cursus, favorisent le développement de compétences transversales, proposent des illustrations et opèrent des croisements entre disciplines. Le Pacte prévoit également la présence d'"enseignants relais" dans chaque école, garants d'une bonne implémentation du PECA dans leur établissement. Par ailleurs, des "référents" sont nommés, tant du côté des établissements scolaires que de celui des opérateurs culturels, pour assurer un rôle d'animation, d'information, de coordination et de mise en réseau. Des consortiums de médiation culturelle travaillent donc à faire interagir directement le champ scolaire et le champ culturel et artistique, identifiant les freins et les moteurs de la mise en œuvre du PECA. De leur côté, les élèves ont plusieurs obligations pour construire leur parcours d'EAC : participer à des activités culturelles et artistiques, intégrer des comptes rendus des rencontres, pratiques expérimentées et références acquises dans leur carnet de bord PECA et réaliser une production finale à l'achèvement de leurs cycles primaire et secondaire.

La réforme prévoit également que les établissements inscrivent dans leur plan de pilotage et leur contrat d'objectifs la manière dont ils comptent mettre en œuvre le PECA. Cette implémentation est ensuite accompagnée par les délégués aux contrats d'objectifs et les directeurs de zone. Au niveau organisationnel supérieur, plusieurs institutions existent pour organiser le suivi du déploiement du PECA dans les écoles : la Cellule administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Conseil de l'éducation culturelle et artistique (évaluation et orientation des choix relatifs au PECA), la Cellule culture-enseignement (outillage et soutien des acteurs de terrain pour la mise en œuvre de projets PECA) et des plateformes territoriales dont l'enjeu est de réunir tous les acteurs concernés par le PECA et favoriser leur engagement dans les projets collaboratifs.

L'ensemble des dispositifs prévus autour du PECA présente une grande complexité institutionnelle. Comme souvent en Belgique, le fonctionnement "à multiples couches" pourrait constituer un frein à son appropriation par les acteurs scolaires et culturels lors de

son implémentation¹⁴⁰. Cependant, nous posons l'hypothèse que les arrangements organisationnels mis en place autour du PECA contribueront à son succès et à sa durabilité en milieu scolaire. En effet, le PECA est particulièrement institutionnalisé et mobilise de nombreux acteurs de sa mise en œuvre, tant administratifs qu'éducatifs, scolaires et non scolaires. À chacun est octroyée une série de responsabilités afin de maximiser les chances d'une réelle implémentation de l'éducation culturelle et artistique au sein des établissements scolaires.

III.2.2. Le travail institutionnel des partenaires de l'école

Les curricula scolaires définissent les objectifs et la programmation de l'enseignement à travers l'énoncé des finalités, des contenus, des activités et des démarches d'apprentissage. À ce titre, ils reflètent les principes et orientations de la politique éducative d'un pays (ou d'une entité fédérée). Cette politique éducative est elle-même construite à partir des systèmes de représentations, de normes et de valeurs que cette entité politique développe à propos de l'enfant, de son instruction, des besoins de l'individu et du collectif. D'un point de vue néoinstitutionnaliste, le champ éducatif constitue un espace social au sein duquel sont partagés un ensemble de systèmes de signification légitimes; ce sont ces "institutions" qui influencent les processus éducatifs, l'organisation de l'enseignement et donc les curricula. Les réformes curriculaires trouvent donc leur origine dans les transformations de ces cadres cognitifs et normatifs, accompagnant les évolutions culturelles, sociales et politiques de nos sociétés. Situées dans le contexte local, les réformes curriculaires prennent néanmoins racine dans des phénomènes globaux, initiées souvent suite à des comparaisons internationales. Elles sont complexes et mobilisent d'importantes ressources et une multiplicité d'acteurs (autorités politiques, commissions techniques, inspecteurs, représentants des syndicats, des parents d'élèves, des enseignants, etc.) (Depover, 2006).

Avant d'intervenir dans la conception et le développement du curriculum, ces différents acteurs agissent également pour motiver une décision politique afin de le modifier. Nous postulons qu'en plus des représentants de parents d'élèves et d'enseignants, d'autres acteurs de la société civile influencent cette prise de décision en promouvant d'autres systèmes de signification dans le système scolaire. Nombreuses sont les associations engagées dans une démarche éducative auprès des jeunes qui agissent pour faire reconnaître l'importance de leur "éducation à" dans le système scolaire. Ces acteurs s'inscrivent dans la perspective selon laquelle le curriculum peut, en plus de constituer le relais des réalités externes, devenir un vecteur de transformation de ces réalités (Mangez, 2008, p.18). Ils militent en faveur d'une prise en compte de "nouvelles problématiques éducatives" (Moignard, 2018) et "urgences sociales" (Audigier, 2012) via l'intégration de leur objet éducatif au sein des curricula scolaires. Nous avons déjà évoqué le travail institutionnel mené par les plannings familiaux et autres associations engagées dans l'EVRAS : ensemble, ils se sont constitué en un réseau

¹⁴⁰ Cf. Avis de l'association des provinces wallonnes par rapport à l'Avant-projet de décret relatif au parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA)

<https://apw.be/avi-s/avant-projet-de-decret-relatif-au-parcours-deducation-culturelle-et-artistique-peca/>

appelé “Les Stratégies Concertées EVRAS” afin de porter la voix collective du secteur auprès des autorités publiques et faire davantage reconnaître leur objet en milieu scolaire. Cette mission de plaidoyer politique est partagée par une part importante des associations d’“éducation à”. L’institutionnalisation du PECA est également un bon exemple de produit du militantisme des acteurs de terrain. Sous le gouvernement de Marie Arena au début des années 2000, l’éducation artistique avait été réduite à une période par semaine dans le premier degré du secondaire. L’EAC apparaissait relativement absente du parcours scolaire des élèves. Deux dispositifs ont été mis en place pour soutenir les activités culturelles et artistiques dans les écoles : le programme Anim’action, lancé par la COCOF en 2000¹⁴¹, et le Décret Culture-Ecole, adopté par la Communauté française en 2006. Ces mesures ont permis de financer des projets partenariaux entre les écoles (bruxelloises, pour Anim’action) et les acteurs socioculturels et artistiques. Cependant, les projets d’EAC mis en œuvre grâce à ces deux dispositifs ne concernent qu’une part très minoritaire des élèves. Ils sont organisés dans la logique de l’appel à projets par démarche volontaire des enseignants. À partir de ce constat, l’association *Culture et Démocratie* ainsi que de nombreux opérateurs de l’art et de la culture en FWB ont plaidé pour une inscription des savoirs et compétences artistiques et culturelles dans la formation obligatoire des jeunes.

Les acteurs qui ont créé “Culture et Démocratie” sont « préoccupés de formation à l’art, de sensibilisation à toutes les formes de la création et à tous les patrimoines culturels. Ils posent qu’il ne peut y avoir de formation digne de ce nom – au sens où elle a à construire des citoyens inventifs, autonomes et responsables – sans une dimension artistique et culturelle solide. Ce combat pour un « enseignement en culture » prend des formes diverses durant les vingt ans d’existence de Culture & Démocratie : éditoriaux et cartes blanches dans les médias, interpellation des personnels politiques, ministres et parlementaires, chaque fois que le contexte l’exige. Culture & Démocratie intervient avec force à l’aube des élections de 2004 pour exiger le regroupement des différents ministères de l’éducation, l’association participe aux États généraux de la Culture en 2004 et travaille à l’élargissement du dispositif Art-École. La commission Culture et enseignement de l’association intervient au Parlement bruxellois en janvier 2012 à l’invitation de sa présidente Julie De Groote. La même commission participe en novembre 2012 à une séance de travail avec les Commissions de la Culture et de l’Éducation au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et y présente ses vues sur la question culture/enseignement (Culture & Démocratie, 2014, p.24-25).

Cet extrait de l’ouvrage “Neuf essentiels pour l’éducation artistique et culturelle” démontre la diversité des actions politiques que les acteurs associatifs réalisent pour promouvoir leur positionnement pédagogique et normatif. *Culture et Démocratie* a également organisé un colloque en 2008¹⁴² et des tables rondes en 2010 et 2011, ayant

¹⁴¹ Le programme Anim’action a été rebaptisé ‘La Culture a de la classe’ en 2012.

¹⁴² Colloque « La culture au cœur de l’enseignement, un vrai défi démocratique » organisé au Théâtre des Martyrs. Plus de trois cents personnes venues du monde culturel et de l’enseignement y assistent.

permis de présenter les différents axes de son ambition culturelle et artistique pour l'école et de formuler 10 recommandations adressées aux autorités publiques en 2011¹⁴³.

Assurément, ce travail de réflexion collective et de plaidoyer politique a participé à l'institutionnalisation du PECA. Suite à un long processus d'expérimentations institutionnelles et de lutte politique mentionné ci-dessus, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence a corrigé la faible présence de l'EAC à l'école en rendant obligatoire, pour tous les élèves, la réalisation d'un parcours à travers lequel « ils accèdent à la vie culturelle, rencontrent des œuvres, des artistes et des pratiques culturelles, fréquentent des lieux culturels, mais aussi acquièrent des savoirs, des connaissances et des compétences, dans une perspective de développement de l'esprit critique et de l'expression personnelle. »¹⁴⁴ Le travail institutionnel mené par les acteurs externes à l'école pour l'ajout de l'EAC dans les curricula scolaires est très représentatif du rôle qu'ils peuvent jouer dans la scolarisation de certains objets. Mais ce n'est pas le seul exemple : on retrouve le même type de pratiques militantes dans le secteur de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, de l'EVRAS, de l'éducation à l'esprit d'entreprendre, etc.

Précisons qu'en plus de susciter la modification des curricula scolaires, certains opérateurs participent également à la mise en œuvre effective de ces réformes, intervenant comme partenaires directs des autorités publiques. C'est par exemple le cas du programme *Story Me*, qui se concentre désormais sur la préparation de la transition vers le futur tronc commun prévu par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Le dernier élément que nous voulons mettre en évidence concerne l'impact des processus menés à l'échelle internationale sur les évolutions des systèmes scolaires nationaux. En effet, les normes pédagogiques et objets éducatifs privilégiés au sein des curricula scolaires sont influencés par la "*World Culture*" (Boli & Thomas, 1997) et les discours normatifs diffusés mondialement (Droits de l'Homme, sacralisation de l'individu, importance du progrès et de la raison, etc.)¹⁴⁵. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, tant l'EC, que l'EE, l'EVRAS et l'EAC ont attiré l'attention des institutions européennes. Ces dernières contribuent à construire la légitimité des "éducations à" en milieu scolaire, soulignant l'importance de faire évoluer les approches et contenus pédagogiques pour s'adapter aux évolutions sociétales. Même si le principe de subsidiarité laisse aux états membres la souveraineté sur leurs systèmes éducatifs, les institutions européennes produisent toute une série de discours qui nourrissent la "*World Culture*". L'UE a développé des instruments de gouvernance, parmi lesquels la Méthode de Coordination européenne en éducation. Développée au début des années 2000, celle-ci réunit à la fois des instruments quantitatifs (indicateurs et *benchmarks*) et des instruments de comparaison, de diffusion et d'échanges de bonnes pratiques entre États membres (*working groups*). À travers des activités

¹⁴³ Six tables rondes, intitulées « L'indispensable révolution : culture et création au cœur de l'enseignement », sont organisées en 2010 et 2011, à Bruxelles et en province.

¹⁴⁴ Site internet du PECA : <https://www.peca.be/le-peca-cest-quoi>

¹⁴⁵ Cf. Chapitre 2; II.1. La *World Society Theory* : rationalisation, expansion de l'acteur et de l'organisation, p.35-38

d'apprentissage par les pairs, les *working groups* produisent des rapports de bonnes pratiques¹⁴⁶, disséminés ensuite aux ministères de l'éducation des États membres et aux réseaux des organisations parties prenantes (Gain, 2022). En plus des représentants des États membres et d'experts, les *working groups* accueillent également les associations parties prenantes dans le secteur de l'Éducation et la Formation et les partenaires sociaux au niveau européen. En participant à ces *working groups*, la société civile contribue ainsi à nourrir les textes et discours européens en matière d'éducation. Même si ces associations internationales ne sont pas directement les partenaires de l'école, elles constituent des réseaux internationaux auxquels s'affilient les associations locales, relayant leur parole à l'échelle européenne. La MOC n'est qu'un exemple; ces associations internationales interviennent également dans d'autres processus politiques et réflexions menées à l'échelle globale à propos des évolutions de l'éducation¹⁴⁷. Indirectement, les acteurs associatifs partenaires de l'école influencent également ces discours et conceptions de l'éducation qui traversent les frontières. Le rôle qu'ils jouent dans les décisions nationales de réformer l'enseignement (et les curricula) peut donc également s'envisager à travers le travail institutionnel mené à l'échelle européenne par les associations internationales qui les relaient.

Le plaidoyer n'est bien sûr pas la seule forme de travail institutionnel mené par les opérateurs éducatifs non scolaires. C'est principalement *in situ*, sur le terrain scolaire, qu'ils participent le plus à l'institutionnalisation de leur "éducation à". À travers leurs activités éducatives, mais également les différentes stratégies qu'ils déploient pour s'adapter et recoupler leurs communications à celles de l'organisation scolaire, ils agissent sur les représentations des acteurs scolaires, leurs pratiques "*taken-for-granted*" et leurs cadres cognitifs et moraux. Nous postulons en effet que s'ils sont essentiels, les dispositifs et mesures institués par les décrets relatifs à l'enseignement ne sont pas suffisants pour enclencher le changement institutionnel. Les acteurs extérieurs assurent donc une diffusion des nouveaux objets dans les écoles, permettant la transition vers une plus grande reconnaissance de leur légitimité. Par ailleurs, les effets de nouveaux textes légaux sur le terrain scolaire dépendent des conditions prévues pour l'implémentation des évolutions curriculaires. Nous nous pencherons sur ces conditions au point suivant.

III.2.3. Conditions nécessaires pour maximiser la reconnaissance et l'implémentation des nouveaux objets éducatifs dans les écoles

L'institutionnalisation de nouveaux objets éducatifs en Fédération Wallonie-Bruxelles est le produit d'évolutions normatives plus larges et du travail institutionnel d'acteurs agissant sur les différentes échelles de l'action publique. De nouvelles thématiques d'apprentissage

¹⁴⁶ Les sept thématiques du travail collaboratif poursuivi durant le cycle de 2018-2020 sont : (1) Schools, (2) Adult Learning, (3) Vocational Education and Training (VET), (4) Modernisation of Higher Education, (5) Early Childhood Education and Care (ECEC), (6) Promoting Common Values and Inclusive Education, (7) Digital Education Learning, Teaching and Assessment (DELTA)

¹⁴⁷ Le travail de ces associations impacte également les travaux et productions de rapports et recommandations par l'Unesco, l'OMS, les semestres européens en éducation, etc.

s'instituent progressivement dans les écoles, bénéficiant d'une légitimité grandissante auprès des acteurs et publics scolaires. Mais alors que certains objets sont aujourd'hui entièrement reconnus comme fondamentaux pour l'éducation des jeunes, d'autres ne trouvent qu'un écho occasionnel et fragmenté dans les établissements. La description que nous avons faite ci-dessus de l'EC, de l'EEE, du PECA et de l'EVRAS nous démontre que les quatre objets ne présentent pas le même degré d'institutionnalisation. Les modalités prévues par les pouvoirs publics pour leur implémentation sur le terrain scolaire varient d'un objet à l'autre. Seule l'éducation à la citoyenneté semble avoir été prise en charge de manière aussi "formelle" que l'éducation culturelle et artistique. En effet, différents dispositifs tels que les conseils d'élève et le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté ont été créés pour diffuser l'EC dans les établissements scolaires. Ces dispositifs créent une série de contraintes et d'obligations pour les équipes administratives et éducatives des établissements (suivi des projets, inscription dans les plans de pilotage, répartition des tâches et des ressources, organisation des modules pédagogiques, etc.). En comparaison, l'éducation à l'esprit d'entreprendre et l'éducation à la vie relationnelle et sexuelle n'en sont encore qu'à un stade de mention dans les textes officiels organisant l'enseignement. La plateforme EVRAS a d'ailleurs dressé une série de demandes aux autorités publiques pour mieux définir leur objet éducatif, en préciser les objectifs et se donner les moyens de sa généralisation auprès des publics scolaires. L'existence de ce type de demandes nous incite à nous questionner sur les dispositions nécessaires pour garantir l'implémentation d'un objet éducatif dans le quotidien scolaire. À partir de nos entretiens et lectures, nous voulons ici mettre en évidence les différentes conditions organisationnelles et institutionnelles pour qu'une "éducation à" soit prise au sérieux et reconnue par les acteurs scolaires comme objet éducatif à part entière.

La première condition apparaissant dans les discours des acteurs est que l'"éducation à" dont il est question soit considérée comme une mission officielle de l'enseignement francophone belge, introduit dans la formation obligatoire de tous les élèves. Un référentiel des savoirs et compétences à acquérir doit être proposé aux enseignants pour sa prise en charge. Par contre, la question de savoir si cet objet doit être formalisé dans un cours qui lui est entièrement dédié reste ouverte. L'exemple du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (CPC) est intéressant à cet égard, ayant créé beaucoup de débats lors de sa mise en œuvre. En effet, une partie des acteurs de l'enseignement considèrent que ces préoccupations citoyennes faisaient déjà partie des autres cours de la grille horaire : la rhétorique et l'argumentation travaillées au cours de français servent au développement de la pensée critique, les méthodes de recherche et de démonstration travaillées aux cours de sciences et de mathématiques contribuent au développement des aptitudes de raisonnement, la critique des sources travaillée au cours d'histoire permet de porter un regard éclairé sur les sociétés contemporaines, etc. Ces acteurs pensent que ce n'est pas en créant un cours axé sur la citoyenneté que les jeunes seront davantage des citoyens. Ils soulignent les risques d'"académisme" impliqués par la formalisation d'un cours spécifique. Pour eux, l'éducation à la citoyenneté n'est pas une éducation à thème ; elle concerne plutôt le développement d'une posture qui peut être envisagée transversalement dans tous les domaines d'apprentissage des élèves. Mais pour bien d'autres parties prenantes de

l'enseignement, passer par la création d'un cours était nécessaire afin de donner de la légitimité à cet objet, lui donner l'espace qu'il méritait à l'école.

Certains acteurs éducatifs interviewés déplorent également un manque de précision dans la définition des objectifs du CPC, un temps surnommé "cours de rien". Ils considèrent qu'une trop grande liberté d'interprétation leur est laissée dans les choix des contenus à donner à leur cours. Ce flou a néanmoins été traité depuis la réalisation de nos entretiens, car un travail de didactisation de l'éducation à la citoyenneté a été réalisé au cours des dernières années à travers les référentiels (tant du CPC que transversalement dans les autres cours) et leur traduction dans les programmes des divers pouvoirs organisateurs ou réseaux. Un dernier ensemble de critiques porte sur le peu de ressources et heures dégagées pour le cours. Face à la diversité des thématiques et l'ampleur des dimensions qui pourraient y être traitées, n'accorder qu'une ou deux périodes par semaine est considéré comme anecdotique par certains acteurs, ce qui les pousse à affirmer que le système n'accorde pas au CPC les moyens de ses ambitions. Sans compter les grandes difficultés pédagogiques causées par la gestion d'un contenu éducatif pour un groupe classe qui ne travaille ce thème que cinquante minutes par semaine.

On le voit, l'exemple du cours d'éducation à la citoyenneté ne laisse pas indifférent. La nécessité d'une formalisation de l'objet éducatif dans un cours, et donc de sa disciplinarisation, semble dépendre de l'objet en lui-même et de la place qu'on souhaite lui donner dans les programmes d'apprentissage des jeunes. Certains objets, comme l'EEE et l'EVRAS, ne sont pour le moment abordés qu'à travers des animations ponctuelles ou des projets éducatifs articulés¹⁴⁸, lors de moments remplaçant les cours habituels de la grille horaire. Mais au-delà de traiter les "éducations aux attitudes" comme des objets à enseigner aux jeunes, une autre manière d'implémenter les objets est de les considérer comme des postures à développer transversalement, dans tous les moments d'apprentissage scolaire. Par exemple, l'EC et le PECA visent à ce que tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, exploitent les dimensions citoyennes et culturelles de leur cours. Une institutionnalisation plus poussée de l'EVRAS pourrait reconnaître l'importance du relationnel et du corporel dans tous les domaines d'apprentissage (notions de consentement et de respect mutuel).

Outre la question des espaces temporels mis à disposition de ces nouveaux objets (interstices, projets d'établissement, cours à part entière, dimension transversale dans les différents cours, etc.), nous nous interrogeons également sur les modalités de déploiement de la forme éducative proposée. En effet, faire toute la place à un nouvel objet éducatif nécessite d'envisager non seulement le "quoi" mais aussi le "*par* quoi". Par exemple, l'EC prévoit des dispositifs d'éducation par l'exercice de la citoyenneté (notamment via les conseils d'élèves) et le PECA envisage l'apprentissage par la pratique artistique et culturelle. La mise en œuvre d'une "éducation à" demande donc les espaces et ressources nécessaires pour permettre le développement de l'attitude visée à travers l'exercice et l'expérience. Mais puisque la mise en pratique peut prendre des formes très variées (animations participatives

¹⁴⁸ Cf. Chapitre 1, IV. Diversité des partenariats, p.23-24

en classe, ciné-débats, groupes de paroles, ateliers artistiques, campagnes de sensibilisation, débats mouvants, expositions, jeux collectifs, balades nature, initiatives entrepreneuriales, etc.), il s'agit pour le système scolaire d'être capable d'offrir aux établissements la flexibilité, les locaux, les heures, le matériel et le personnel suffisants pour permettre la grande diversité de projets et animations envisagées pour la réalisation de l'"éducation à".

Les acteurs rencontrés considèrent dans l'ensemble qu'un nouvel objet éducatif doit s'inscrire dans l'organisation du temps scolaire pour espérer s'institutionnaliser, indépendamment d'un éventuel allongement de la journée scolaire. Son implémentation dans les écoles suppose qu'il soit inscrit dans le projet pédagogique et éducatif de chaque pouvoir organisateur, ainsi que dans le plan de pilotage des établissements scolaires. Par ailleurs, afin d'être réellement pris en charge par les équipes éducatives, ces "nouveaux" contenus disciplinaires et transversaux doivent rejoindre la formation initiale et continue des enseignants. Comme nous l'avons déjà largement montré, ces "éducations aux attitudes" rompent en effet souvent avec les formats pédagogiques auxquels ils sont habitués, les obligeant à acquérir des savoirs et compétences supplémentaires pour les maîtriser. Les acteurs interviewés soulignent également la nécessaire présence d'une personne référente au sein des établissements, disposant d'heures pour coordonner les projets, informer les équipes et s'assurer d'une bonne mise en œuvre de l'"éducation à". Ils ajoutent en outre que puisque cette mise en œuvre s'appuie souvent sur des partenariats avec des opérateurs extérieurs, la dimension collaborative doit être reconnue par le système scolaire comme une modalité intégrante du travail éducatif des enseignants.

Les dernières conditions concernent plutôt la coordination et la régulation de la mise en œuvre des nouveaux objets éducatifs. Il nous apparaît en effet que pour qu'une "éducation à" soit implémentée en milieu scolaire, des organismes spécifiques doivent être créés pour réaliser la coordination, le suivi des processus d'institutionnalisation, la mise en réseau et le soutien des acteurs. L'existence d'organisations d'information et de concertation semble en effet importante étant donné la large diversité des acteurs impliqués dans ces processus éducatifs anciennement "non scolaires". Une intégration effective de ces objets fait également intervenir le service général de l'inspection de l'enseignement, afin de contrôler la mise en œuvre des nouveaux référentiels dans les écoles. Enfin, il convient de créer des outils de récolte de données qualitatives et quantitatives relatives aux interventions éducatives afin de permettre le pilotage et l'évaluation des nouveaux dispositifs éducatifs.

Ainsi, beaucoup de conditions semblent nécessaires pour que des changements ayant lieu à l'échelle du système aient un impact sur les échelles organisationnelles et infra-organisationnelles, traitées plus haut. Cet inventaire peut sembler long. Nous avons en effet observé que malgré l'ampleur croissante des "éducations à" dans les préoccupations éducatives, leur mise en œuvre reste souvent limitée à des activités ponctuelles, souvent peu prises au sérieux par les élèves car ne faisant pas partie du "programme scolaire". Ces animations et projets sont également très dépendants des énergies individuelles et des

partenariats possibles. La création de référentiels d'apprentissage pour les enseignants, présentant les normes à respecter et objectifs à atteindre, ainsi que la mise en place de dispositifs de coordination et d'évaluation de cet apprentissage semblent donc nécessaires pour que les "éducations à" soient prises en charge de manière cohérente par l'école. En effet, sans contraintes réglementaires ni outils curriculaires, elles restent souvent considérées comme des objets d'activités ludiques, utiles pour alléger le quotidien répétitif des élèves et pour les occuper pendant les moments de transition de l'année scolaire. Le PECA et les décrets encadrant l'éducation à la citoyenneté sont de bons exemples du rôle de l'action des pouvoirs publics dans le changement institutionnel.

Cette liste de conditions rappelle l'ensemble des éléments de "réussite" d'un épisode éducatif et de son recouplage aux structures de l'organisation scolaire évoqués dans le chapitre 7. Ces deux inventaires abordent l'enjeu de "scolarisation" d'acteurs, d'objets et de formes non scolaires, rappelant que l'ouverture de l'école à son environnement ne peut que difficilement réussir sans négociation et adaptations réciproques nécessaires à la rencontre de champs éducatifs différents. Ce que nous avons voulu ici montrer n'est pas tant que l'école absorbe les éléments extérieurs à elle en abrogeant leurs efforts de différenciation, mais plutôt qu'ils ne peuvent trouver leur place dans le système scolaire qu'à la condition d'y être légitimes. L'acquisition de cette légitimité semble passer, pour les acteurs externes, par une multiplicité d'efforts de (re)couplage à l'organisation scolaire¹⁴⁹ et pour les nouveaux objets éducatifs, par leur intégration dans l'organisation du temps et des espaces scolaires, dans la formation des enseignants et dans les activités de contrôle, de coordination et de régulation du système scolaire. C'est à nos yeux à la condition de cette légitimité que les partenaires de l'école et les objets qu'ils y introduisent peuvent avoir un réel effet éducatif auprès des publics enseignants et élèves. Toutefois, leur institutionnalisation dans le champ scolaire peut dans certains cas mettre au défi leurs spécificités pédagogiques et leurs finalités éducatives. Un équilibre est toujours à trouver pour les acteurs et objets provenant de l'extérieur de l'école entre leur volonté d'y creuser leur place et celle de maintenir le positionnement différencié.

III.3. Le partenariat scolaire : innovations marginales ou expérimentations transformatrices ?

Après avoir abordé une des transformations observables du système scolaire à travers l'exemple des évolutions curriculaires, nous souhaitons ici prendre du recul sur la question du changement en rappelant l'inertie particulière de la forme organisationnelle et éducative de l'école. La grande complexité institutionnelle du champ scolaire semble constituer un frein aux effets transformateurs des relations que l'école entretient avec d'autres organisations éducatives. Plusieurs acteurs scolaires rencontrés soulignent en effet qu'à leurs yeux, les

¹⁴⁹ Ces efforts de (re)couplage visent par exemple la diffusion d'outils pédagogiques, la réalisation d'un diagnostic des établissements, les stratégies de communication aux équipes éducatives, l'accompagnement dans la recherche de subventions, etc. Cf. Chapitre 7, III.3.3. Les stratégies de recouplage, p.274-277 et Chapitre 8, II.1. Irritation des organisations scolaires : stratégies de changement, p.288-289.

activités organisées dans le cadre des partenariats n'ont qu'une maigre probabilité de susciter des changements face à l'ampleur et à la rigidité du "système" :

« On pourrait dire qu'en tant que prof de français je change les choses en classe, mais en fait le système est tellement lourd et tellement grand qu'on arrive pas, enfin en tout cas moi j'ai le sentiment que je n'arrive pas dans ma classe à créer un dynamisme. Même si les élèves peuvent se lever, ils peuvent boire, ils ont de l'eau, ils ont des petites tables, c'est vite... c'est pas ça qui va donner du sens et qui va les former correctement. Donc c'est compliqué, avec toute la bonne volonté, comme Story Me, ils ont envie de développer des compétences aux élèves qui sont différentes de celle qu'on apprend, etc. Mais ça reste quand même une petite structure dans un grand système. » (Établissement 5, enseignant 1, 06/02/2020)

Les partenariats apparaissent comme trop anecdotiques pour permettre de réellement introduire de nouveaux objets ou formes éducatives dans le système scolaire.

« I : Donc chaque fois qu'on introduit une nouveauté, une activité extérieure, on sort tellement du cadre que ça ne peut que très difficilement générer un changement de mentalité. C'est trop anecdotique. Et rendre ce type d'approche systématique demande bousculer tellement les habitudes, et les moyens finalement, les moyens dont nous disposons. Il faut vraiment réorganiser l'école autrement. (...)

L : Est-ce que vous pensez que les intervenants externes peuvent avoir un rôle dans cette formation continue des enseignants ?

I : Le problème c'est qu'on dit "externes". Quand ils seront externes, ils ne seront pas internes. Ou bien on considère que ça fait partie, que c'est une nécessité de l'enseignement d'intégrer ces pratiques, et à ce moment-là on n'est plus des externes, on est dedans. Ou bien on sera jamais qu'une variable d'ajustement, on a une petite demi-journée à perdre, ça restera à ce moment-là de l'ordre de l'anecdote, du cas par cas, de la bonne volonté de l'enseignant. » (Établissement 1, direction, 14/05/2020)

Un autre enseignant affirme que les projets ont un effet plus "récréatif que réellement révolutionnaire" (Établissement 2, enseignant 2, 03/02/2020). Pour lui, une évolution du fonctionnement de l'école ne peut avoir lieu qu'en introduisant des changements globaux à l'intérieur du système scolaire.

Si des changements globaux ont lieu notamment via les réformes successives de l'enseignement, ils ne sont pas toujours perceptibles par les acteurs éducatifs rencontrés. L'analyse des effets du partenariat est à mettre en lien avec la question des dispositifs étudiés par Anne Barrère dans son article "La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire" (2013). Il y est question des supports organisationnels disparates gagnant en importance dans les établissements scolaires (dispositifs d'accompagnement éducatif, dispositifs d'inclusion des élèves à besoins spécifiques, dispositifs d'alternance, parcours de découvertes des métiers, etc.). Si les dispositifs se différencient des projets que nous analysons par leur inscription durable dans les établissements scolaires et leurs liens avec les collectivités territoriales, ils s'en rapprochent néanmoins en constituant des initiatives périphériques à la classe, des agencements extérieurs à la forme scolaire encourageant l'ouverture de l'école sur son environnement.

L'auteure montre que les dispositifs incarnent l'idée d'organisations en incessant mouvement, à la recherche de solutions et d'innovations pour s'adapter aux besoins des publics scolaires. Leur point commun est leur capacité d'inflexion de la forme scolaire, largement critiquée pour son incapacité à amener tous les élèves vers la réussite.

Plus la forme scolaire "ordinaire" est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques d'action sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste. (Barrère, 2013, p.106).

Ainsi, les dispositifs permettent de répondre aux défis et urgences de l'école contemporaine, par opposition aux "lenteurs, rigidités et formalismes" de la bureaucratie scolaire. Ils introduisent un nouveau type de temporalité, répondant au besoin de légitimation des organisations scolaires par l'action. À nos yeux, la montée des dispositifs et des partenariats éducatifs est un produit de la « recherche de nouveaux modes, plus efficaces et souples, de management de l'administration publique » (Barrère, 2013, p.106). Ils importent une certaine "réactivité organisationnelle", laissant la possibilité aux établissements de proposer, à la marge des activités régulières, des changements de forme.

(...) la logique de dispositif permet bien de gérer le choc de deux types de temporalités organisationnelles. Les critiques faites parfois au système scolaire peuvent alors, grâce à elle, se combiner sans se contredire : il est à la fois immobile et en évolution permanente, stable et instable, et ses acteurs de terrain peuvent être, tour à tour ou simultanément, décrits comme résistants au changement et débordés par ce qu'il leur fait faire. (Barrère, 2013, p.108).

Comme cet extrait le démontre, les dispositifs ne modifient pas réellement l'école; ils lui permettent au contraire de préserver son organisation de l'action éducative tout en déplaçant l'attention vers des considérations pratiques et des instruments techniques. Les projets partenariaux que nous analysons dans cette thèse peuvent être envisagés de la même manière. En effet, 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 conserver sa structure d'ensemble tout en apportant des changements modestes dans les classes. Comme les dispositifs, ils viennent répondre aux limites de la forme scolaire, mais ces réponses peuvent sembler trop marginales pour apparaître comme des changements systémiques.

Cette analyse s'accorde avec la vision du partenariat comme "épisode", qui tend à souligner la temporalité limitée de l'interruption de l'ordre scolaire. En effet, la plupart des partenaires éducatifs ne s'insèrent que temporairement dans les établissements, laissant les processus scolaires reprendre leur cours habituel après leur départ. Le regard d'Anne Barrère sur les dispositifs ainsi que la mobilisation du concept d'épisode semblent donc peu favorables à l'analyse d'évolutions plus larges dont le partenariat pourrait être un vecteur.

Néanmoins, la notion d'épisode ouvre également la possibilité que les structures de communication proposées pendant l'interruption soient recouplées à celles qui ont cours habituellement dans l'organisation, de manière à y apporter des changements. Nous avons vu dans la section précédente que sous certaines conditions, les partenaires de l'école peuvent apporter des sources d'inspiration pédagogique aux enseignants et insuffler de nouvelles dynamiques éducatives et organisationnelles au sein des établissements. Les importantes limites du partenariat semblent être compensées par la flexibilité et l'adaptabilité des offres éducatives externes, qui leur permettent de trouver leur place dans les processus scolaires. À cette flexibilité certains opérateurs ajoutent des efforts de couplage aux organisations scolaires, à travers notamment les pratiques de "mise en lien" évoquées plus tôt. Certaines de leurs stratégies nous questionnent d'ailleurs sur la pertinence du concept d'"épisode" pour les qualifier, notamment lorsque les opérateurs proposent de nouvelles structures organisationnelles et investissent les équipes éducatives et le projet d'établissement.

En définitive, si une part importante des partenariats peut être envisagée comme une manière pour l'école de répondre à différentes pressions provenant de son environnement en maintenant sa forme, certaines pratiques d'acteurs externes semblent davantage susceptibles de provoquer des évolutions institutionnelles au sein des écoles. La forme flexible et épisodique du partenariat ouvre la possibilité de travail institutionnel par des acteurs externes. Ainsi, en fonction de la manière dont la collaboration est construite, réalisée et achevée, elle peut ne constituer qu'une "innovation marginale" ou devenir le terrain d'expérimentations pédagogiques et organisationnelles se diffusant progressivement dans l'établissement. Mais pour dépasser l'échelle organisationnelle et répondre à la question de savoir si ces idées, normes et pratiques peuvent se diffuser dans le système scolaire, une analyse des processus *bottom-up* et une enquête de large ampleur seraient nécessaires. Ces pistes sont à envisager pour de futurs travaux de recherche évaluant le rôle de l'environnement des écoles dans les changements de forme éducative et organisationnelle dominante en milieu scolaire.

Qu'ils constituent des "innovations marginales" ou de réelles "expérimentations transformatrices", les projets réalisés en collaboration avec des acteurs extérieurs dans les écoles illustrent dans tous les cas un changement progressif dans les rapports que les établissements entretiennent avec leur environnement, dans les missions considérées comme prioritaires pour l'éducation des jeunes et dans l'importance donnée au travail collaboratif. Ce n'est pas parce qu'aucune modification manifeste n'est observée dans les finalités, formes éducatives et organisationnelles de l'école suite à un partenariat qu'il n'y a pas de changement social. Comme nous l'avons exploré plus tôt dans la thèse, la montée du partenariat scolaire se situe au carrefour de grandes évolutions sociétales touchant notamment le système éducatif. Les phénomènes de rationalisation, de globalisation et d'individualisation accroissent la demande d'éducation et personnalisent les parcours. La montée du modèle de l'organisation formelle contribue à multiplier les acteurs organisés engagés dans une démarche éducative, tandis que les cadres normatifs de la première

modernité tendent à s'affaiblir. Cette pluralisation des normes est corrélative à la fois d'une complexification et d'une expansion des processus ayant cours au sein des différents systèmes fonctionnels. Ces évolutions modifient les attentes adressées à l'école, le rôle joué par les enseignants dans la transmission des savoirs, valeurs et compétences nécessaires pour faire face à l'incertitude et l'instabilité de la modernité tardive. Produit de la recherche de solutions à l'évolution des demandes qui lui sont adressées, le partenariat permet à l'école de faire face à l'augmentation de la complexité ; il incarne dès lors par essence le changement. Il contribue d'ailleurs à complexifier les processus internes à l'école (changements curriculaires, nouveaux dispositifs organisationnels, circulation d'idées pédagogiques alternatives, etc.), reflétant les processus ayant cours dans son environnement. Le partenariat scolaire se trouve donc à l'interface entre pluralité et universalité, tradition et innovation, stabilité et changement.



CONCLUSIONS ET OUVERTURES

I. Les évolutions du système éducatif au cœur des transformations sociétales

La première question que nous nous sommes posée visait à saisir les racines sociologiques de l'accroissement et de la diversification des partenariats entre les écoles et leurs partenaires externes. Ce phénomène apparaît comme un effet parmi d'autres des recompositions du système éducatif, lui-même situé au carrefour de nombreuses transformations sociales, politiques, culturelles et économiques. Dans cette thèse, nous avons principalement mobilisé la théorie des systèmes et les différentes orientations du néoinstitutionnalisme pour analyser ces changements. Le fondement de leur réflexion s'appuie sur l'analyse de la globalisation et de l'émergence d'une "*World Society*" transcendant les frontières nationales. Cet "espace" transnational apparaît à la fois comme la résultante du processus de différenciation fonctionnelle et comme un espace de diffusion de modèles, normes et de cadres cognitifs aux différents acteurs (états-nations, organisations, groupes sociaux et individus) (Drori, Meyer and Hwang, 2006 ; Luhmann, 1997). La globalisation repose sur un processus de rationalisation culturelle et sur la valorisation des principes de la science, de l'éducation et du modèle de l'organisation. La rationalisation du monde entraîne en effet une montée de la logique de l'acteur, individuel et organisationnel (Meyer & Bromley, 2013). Les individus sont reconnus non seulement comme détenteurs de droits et de devoirs, mais également d'une agentivité qu'ils doivent mobiliser pour faire des choix et construire leurs parcours de vie. Ce modèle de l'"*agentive actorhood*" concerne aussi l'organisation, dont la structure et les principes formels deviennent dominants dans les différents champs sociaux (Meyer, 2010). Ces observations sociologiques constituent de premières explications de l'importance croissante prise par les préoccupations éducatives et de la multiplicité des opérateurs qui s'engagent dans une démarche éducative.

Mais pour comprendre les évolutions du système éducatif, il semble pertinent de compléter ces constats par des analyses de la complexité et de l'indétermination normative croissantes. En effet, la Modernité tardive est caractérisée par une complexification majeure des processus sociaux et par une multiplication des référents normatifs (Mangez et al., 2017). Ces phénomènes créent des zones d'incertitude illimitées et des ruptures dans la linéarité du temps, accroissant l'imprévisibilité des systèmes sociaux. L'incertitude du futur peut être envisagée comme une ressource pour l'expansion de ces systèmes : ces derniers doivent produire toujours plus de communications pour réagir à l'indétermination (Esposito, 2015 ; Mangez & Vanden Broeck, 2020). Le double processus paradoxal d'affaiblissement des certitudes et de production effrénée d'informations concerne bien entendu aussi le système éducatif. Tant les savoirs que les remises en question relatives aux contenus et aux méthodes d'éducation ne cessent de se multiplier. La nature des "matières" à enseigner est régulièrement questionnée, tandis qu'une pluralité de problématiques et dimensions de la vie sociale sont "éducationnalisées", devenant des objets d'apprentissage. Mais l'expansion n'est pas seulement thématique : elle est aussi sociale et temporelle (Vanden Broeck & Mangez, 2016). Tout individu, quelle que soit sa catégorie sociale, est appelé à s'engager dans un processus d'apprentissage et à le poursuivre tout au long de sa vie. Puisque le futur ne

nous garantit désormais plus rien, chacun doit apprendre à apprendre pour se préparer à une diversité de situations possibles et s'adapter à son environnement instable. La plurinormativité croissante, additionnée du phénomène d'individualisation de nos sociétés, encouragent les systèmes éducatifs à redéfinir les attitudes à façonner chez les jeunes et entraînent une diversification des finalités éducatives à leur égard (Tay, 2023).

De manière générale, l'entrée dans la modernité tardive s'est donc accompagnée d'une pluralisation des principes normatifs et justifications d'action au cœur de l'intention éducative, mais aussi semble-t-il d'une pluralisation des formes éducatives mobilisées pour la réaliser. Rivalisant avec la forme scolaire et minorant sa prédominance à l'école, des formes alternatives ont en effet commencé à se diffuser depuis les marges du système éducatif dès le début du XX^{ème} siècle. L'émergence des écoles à pédagogies nouvelles, des mouvements de jeunesse et de l'éducation populaire a permis des expérimentations pédagogiques et progressivement mis en évidence qu'il était possible d'éduquer "autrement". Le regard de la théorie des systèmes nous invite à les considérer comme une diversité de "re-spécifications" de l'intention éducative, inspirées notamment de l'environnement du système éducatif. Ces nouvelles formes pédagogiques peuvent être envisagées comme une manière pour le système de détourner les limites de sa forme historique (essentiellement scolaire) en internalisant ses différences par rapport au monde extérieur (Vanden Broeck, 2019).

Ces idées, normes et pratiques éducatives différenciées se diffusent également au sein de l'école. Les textes légaux organisant l'enseignement mentionnent aujourd'hui largement l'importance de privilégier des activités de découverte et de production active des savoirs, incitant donc les établissements à entreprendre une démarche en ce sens. Les systèmes scolaires semblent eux aussi imprégnés de l'évolution du "*teaching*" au "*learning*", orientés publiquement par les principes d'apprentissage, de compétences et de projet. Les discours officiels relaient donc des changements paradigmatiques dans le rapport que l'école entretient avec les jeunes, leurs besoins et aspirations ainsi qu'avec la société à laquelle elle les prépare. Mais sur le terrain, les méthodes transmissives et disciplinaires, l'évaluation quantifiée, le cloisonnement des espace-temps et l'asymétrie des rôles restent prédominants, en tous les cas dans l'enseignement secondaire. Notre recherche a montré que l'école tend à mobiliser son environnement organisationnel afin de dépasser ses limites et parvenir malgré tout à intégrer ces re-spécifications de l'intention éducative en son sein. De plus en plus éloignée du modèle du sanctuaire, elle est aujourd'hui davantage envisagée comme une organisation insérée dans un réseau d'acteurs, rassemblés par leur intention d'éduquer les jeunes. Mais l'originalité de notre thèse a été de nous éloigner de la question de la territorialisation de l'action scolaire sur laquelle les analyses du partenariat se concentrent généralement pour l'envisager comme une rencontre entre champs/organisations et le resituer dans le cadre de la modernité tardive.

II. Le partenariat scolaire : simultanéité avec l'environnement et complexification du système éducatif

L'apport de notre recherche a également été d'analyser le rôle qu'adoptent les acteurs éducatifs extérieurs dans le quotidien scolaire et, par extension, la fonction remplie par le partenariat dans le système scolaire et le système éducatif. Les établissements scolaires se distinguent aujourd'hui sur le quasi-marché scolaire notamment par les projets et partenariats qu'ils mettent en place. Leur identité organisationnelle et leur orientation normative se construisent donc en partie en associant leur forme cellulaire avec des formes organisationnelles basées sur une dynamique de projet temporaire. La réalisation d'épisodes éducatifs interrompant l'ordre et le temps scolaire permet aux écoles d'importer d'autres re-spécifications de l'intention éducative. Par le partenariat, les établissements scolaires peuvent réagir aux pressions extérieures et prendre en charge des demandes de plus en plus diverses qui leur sont adressées. Ils parviennent ainsi à proposer des activités ayant d'autres formes éducatives que l'enseignement quotidien, abordant d'autres objets d'apprentissage pour des finalités souvent plus larges. Les acteurs éducatifs non scolaires viennent donc soutenir l'action éducative des écoles, qui ne disposent généralement que de trop peu de ressources et de dispositifs collaboratifs pour répondre à la pluralité des attentes qui leur sont adressées. Comme nous l'avons vu, beaucoup des partenaires extérieurs considèrent qu'ils *complètent* le travail des écoles. C'est d'ailleurs dans cette perspective que s'est développé le milieu associatif belge, sur lequel l'État s'appuie beaucoup pour remplir ses missions d'intérêt public. Le déploiement du partenariat scolaire ne semble que renforcer cette complémentarité entre l'action publique et l'action associative, très institutionnalisée en Belgique francophone. Cependant, certains opérateurs considèrent qu'ils viennent également *pallier* les insuffisances de l'institution scolaire, dont ils dénoncent l'inadaptation aux besoins des jeunes et aux évolutions sociétales. Ils proposent donc des projets éducatifs pour "combler les trous" que l'État n'a pas anticipés ou que les établissements ne parviennent pas à colmater seuls. On pense par exemple aux importantes transformations du monde social à propos desquels les enseignants ne sont peu ou pas formés (montée des extrémismes, explosion des TIC, précarisation du marché du travail, crise environnementale, etc.) mais aussi aux problématiques spécifiquement scolaires telles que le harcèlement et le décrochage. Constatant les incapacités - certes variables mais importantes - de l'École, plusieurs acteurs éducatifs souhaitent aussi y *apporter du changement*. À travers leurs interventions auprès des publics scolaires et des enseignants et éducateurs qui les accompagnent, les opérateurs espèrent diffuser les savoirs, compétences et normes liés à leur domaine d'expertise et à leurs pratiques pédagogiques. Ils proposent alors des alternatives aux routines scolaires construites sur le cloisonnement, la répétition et l'évaluation.

Compléter, pallier ou changer l'école : les opérateurs développent différents rapports discursifs à l'institution scolaire. Les discours critiques des partenaires scolaires et non scolaires permettent au système éducatif de s'auto-décrire et d'observer ses frontières et limites internes. Ces communications critiques constatent ainsi les différences qu'il entretient

avec son environnement et en quoi elles peuvent être un obstacle à son intention éducative. Ces observations concernant ici l'école, elles mettent en évidence les limites de sa forme et contribuent à stimuler la complexité interne du système éducatif. Cette conceptualisation des discours peut être étendue à l'analyse du partenariat, collaboration à partir de laquelle les acteurs externes construisent leurs points de vue critiques. Les auteurs de la théorie des systèmes se penchent sur la manière dont les systèmes fonctionnels observent ce qu'il se passe dans leur environnement (et donc dans les autres systèmes) et réagissent à ce qu'ils observent en stimulant leur "autopoiesis" (Luhmann, 1995 ; Bakken, Hernes & Wiik, 2009). L'environnement du système éducatif provoque en effet des "irritations" en son sein, le poussant à traiter ces informations à partir de son propre code et sa propre intention. Le système éducatif importe et adapte les communications ayant lieu dans d'autres systèmes, faisant évoluer la manière dont l'intention éducative est déclinée, les thématiques et formes d'apprentissage privilégiées. Nous avons avancé que même s'il a lieu entre acteurs éducatifs, le partenariat scolaire tend à accélérer ces couplages entre le système éducatif et les autres systèmes, ouvrant l'école à d'autres re-spécifications de l'intention éducative. Contrairement aux communications scolaires "traditionnelles", les collaborations ne créent pas de synchronicité entre tous les élèves, mais permettent au système éducatif d'entrer en simultanéité avec son environnement. Généralement, dans ces projets, l'intention éducative est moins formulée en termes d'acquisition de connaissances que de socialisation à des problématiques diverses, relatives aux communications ayant lieu dans les autres systèmes fonctionnels. Il s'agit par exemple d'ouvrir les jeunes à la vie culturelle et artistique, de les sensibiliser aux enjeux de paix et de démocratie, ou encore de les introduire aux défis de l'économie et de l'entrepreneuriat.

Ainsi, la souplesse que ces partenariats amènent dans les organisations scolaires leur permet de faciliter l'introduction d'autres formes et enjeux éducatifs dans leurs communications quotidiennes, offrant ainsi à l'école la possibilité de reconstruire en son sein ce qui existe en dehors d'elle. Le partenariat remplit donc à la fois une fonction pour le système scolaire - y introduire de nouvelles différences éducatives - et pour le système éducatif au sens large, en accentuant la complexité à travers les couplages entre organisations et entre systèmes. Les collaborations entre acteurs scolaires et non scolaires contribuent à déplacer les frontières internes et externes du système éducatif, en bousculant notamment la nature des communications qui trouvent leur place au sein de l'institution scolaire. Ces résultats de recherche viennent ainsi compléter la théorie des systèmes en appliquant son cadre théorique à un phénomène social encore peu exploré par cette littérature sociologique, celui de la rencontre entre organisations scolaires et non scolaires.

III. Une rencontre temporaire entre organisations et entre champs

Un autre axe important de notre analyse a porté sur les mécanismes organisationnels du partenariat : il s'agit pour deux organisations issues de champs institutionnels différents de se rencontrer pour travailler ensemble dans un objectif commun. Le point de départ de notre problématisation a été de constater que les organisations n'évoluent jamais seules, en

utilisant simplement certains moyens pour atteindre certaines fins. Le type de décision par lesquelles elles se reproduisent varie en fonction des rapports qu'elles entretiennent avec leur environnement. Ainsi, les organisations scolaires et non scolaires sont co-constituées par leur environnement organisationnel et institutionnel. Or, les champs institutionnels sont aujourd'hui traversés de nombreuses logiques évolutives et souvent en tension. La société de la Seconde Modernité semble avoir atteint un degré de complexité sans précédent, accompagné d'une multiplication - et donc d'une déstabilisation - des référents normatifs et logiques institutionnelles guidant l'action sociale. Ces évolutions s'imposent aux organisations, qui doivent parvenir à les traiter tout en maintenant la poursuite de leurs objectifs. Mais la diversification des prescriptions institutionnelles auxquelles elles doivent se conformer provoque généralement des phénomènes de "découplage" et d'"hypocrisie organisée", stratégies par lesquelles les organisations diminuent la cohérence entre leurs discours et leurs décisions ou entre leurs différentes sous-unités afin de s'adapter à la complexité de leur environnement institutionnel.

Comme nous l'avons largement montré, les organisations éducatives sont vivement touchées par la déstabilisation de leurs référents normatifs, par la diversification des modèles pédagogiques, des représentations de l'apprentissage et de l'enfance ainsi que par la montée des pressions à l'évaluation et l'*accountability*. On leur impose de prendre en considération une multiplicité de demandes, souvent contradictoires, mettant au défi la reproduction de l'ordre scolaire. Cependant, l'affaiblissement du programme institutionnel de l'école n'a pas pour autant renversé ses formes organisationnelle et éducative dominantes depuis le début du siècle dernier. Nous avons en effet montré que l'héritage d'une structure organisationnelle bureaucratique et cellulaire ouvre de nouveaux possibles en permettant aux écoles d'importer localement d'autres modalités pédagogiques et finalités éducatives. La thèse que nous défendons est que l'hybridation entre la forme organisationnelle de l'école et la forme de l'épisode crée des opportunités de collaboration avec des acteurs extérieurs, permettant d'ouvrir davantage les établissements scolaires sur leur environnement tout en maintenant globalement leurs structure et fonctionnements habituels.

Notre recherche a rappelé l'importance de prendre en considération les dynamiques de rencontre entre les champs dans l'analyse des évolutions ayant lieu en leur sein. Le partenariat scolaire met en lien les acteurs de champs différents, créant un lieu intermédiaire nécessaire pour mêler des logiques institutionnelles et proposer de nouvelles formes organisationnelles adaptées aux formes éducatives alternatives que les intervenants importent dans l'école. Cette rencontre entre organisations peut être envisagée comme un "*structural overlap*" (Thornton & Ocasio, 2008), un chevauchement de champs potentiellement vecteur de changement institutionnel. Ce changement peut être dû à la diffusion par isomorphisme, mais aussi au travail institutionnel mené par les acteurs. Les liens forts qui unissent deux champs ouvrent en effet des opportunités de "bricolage" de principes et cadres normatifs par les acteurs les plus entreprenants du champ. L'interdépendance entre le champ scolaire et les champs associatifs partenaires est donc facteur d'*agency*, stimulant les velléités de déstabiliser les institutions de l'école.

La mobilisation des concepts de la théorie des systèmes nous a aussi amenés à postuler que le partenariat permet aux organisations de travailler leur “intelligence”, c’est à-dire leur capacité de mettre à distance leur *savoir* en observant leur *non-savoir* (Nassehi, 2004; Seidl, 2007). Alors que les organisations développent des mécanismes leur permettant d’assurer le maintien de leurs structures et d’orienter leurs actions, elles peuvent aussi prendre du recul sur cette rationalité particulière et explorer ce qu’elles excluent habituellement (leur zone de *non savoir*) en se mettant relation avec d’autres organisations. Le partenariat entre organisations scolaires et non scolaires apparaît comme une manière pour ces “systèmes organisationnels” d’observer ce qu’il se passe dans leur environnement, de dévoiler plus clairement leurs propres routines cognitives et de faire évoluer leur manière d’appréhender la réalité. Nous avons vu comment le partenariat peut en effet jouer comme révélateur des fonctionnements (et dysfonctionnements) de l’école.

Cependant, notre recherche s’est aussi attelée à montrer que les organisations ne suspendent généralement leurs structures routinières que temporairement. Les collaborations entre écoles et non écoles apparaissent comme des “épisodes”, introduisant des changements de formes dans un temps et un espace social très circonscrits. Cette forme d’interruption permet à l’organisation scolaire de contenir les re-spécifications de l’intention éducative à une échelle infra-organisationnelle. Le partenariat introduit donc des discontinuités dans l’ordre scolaire, mais leur temporalité limitée freine les possibilités qu’elles se diffusent plus largement dans l’organisation et le système scolaire. De plus, la propagation d’autres formes et finalités éducatives est également limitée par les situations de découplage internes aux organisations. Comme Bromley et Powell (2012) l’ont souligné, les incitations et pressions de leur environnement peuvent amener les organisations à dissocier certaines décisions de la poursuite de leurs missions et à introduire des “départements” chargés de prendre en charge ces pressions externes. Certains dispositifs éducatifs, importés généralement par des partenaires extérieurs, peuvent être considérés comme des “sous-unités” de l’organisation scolaire désirant traiter les nouvelles attentes qui lui sont adressées. Un apport important de notre thèse est donc d’exposer que la complexification sociétale s’accompagne d’une complexification organisationnelle, même au sein du système scolaire, héritier d’une forme organisationnelle rationalisée. Mais les programmes ou dispositifs dont il est question ne sont pas toujours réellement couplés aux missions, aux structures et à l’identité de l’établissement scolaire qui les accueille. Nous avons montré qu’ils permettent aux écoles de mettre en place des initiatives favorables à leur légitimité et reconnaissance dans le champ, tout en les maintenant à la périphérie de leurs activités routinières. Nos données nous invitent à penser que la diffusion, à partir des collaborations éducatives, de finalités et formes alternatives au sein d’un établissement n’est possible que lorsque des efforts sont réalisés pour favoriser une dynamique collective entre les acteurs et construire un projet éducatif cohérent autour duquel ils se mobilisent véritablement. Sans cette démarche intégrative, des découplages horizontaux continuent à morceler l’organisation scolaire, renforçant la fragmentation interne des établissements.

IV. L'hypothèse de la fragmentation et autres pistes d'approfondissement

Comme nous l'avons exploré tout au long de cette thèse, le partenariat peut être considéré à la fois comme un effet et un vecteur de changement au sein du système éducatif. Les approches de la théorie des systèmes et du néoinstitutionnalisme nous ont permis d'éclairer ce phénomène. La première ne conçoit pas que le changement puisse être le résultat causal de volontés mais s'intéresse plutôt aux processus évolutifs initiés au sein des systèmes. L'évolution d'un système social est rendue possible par sa différence entre lui-même et son environnement. La théorie des systèmes considère les partenariats comme des épisodes, des interruptions, sources de variation dans les communications des systèmes. Elle envisage le changement comme la sélection que les systèmes font des variations générées en leur sein. Le néoinstitutionnalisme, de son côté, prête attention aux processus de diffusion de normes et d'institution au sein des champs institutionnels et autour du monde. Mais les travaux plus récents du néoinstitutionnalisme conçoivent également le changement comme le résultat du travail institutionnel mené par les acteurs. Dans le huitième chapitre, nous avons montré que le travail institutionnel mené par les intervenants extérieurs et leurs partenaires scolaires peut, sous certaines conditions, mener à la diffusion de nouvelles pratiques pédagogiques, objets et finalités éducatives dans les classes et les établissements scolaires. Le partenariat peut aussi, comme nous l'avons vu avec l'exemple des changements curriculaires, avoir des effets institutionnels à l'échelle du système scolaire. S'y institutionnalise en tous les cas progressivement l'idée que l'école a besoin de ses partenaires pour remplir ses missions et s'adapter aux évolutions sociétales contemporaines.

En contraste avec cette focalisation sur la dynamique d'institutionnalisation, nous voulons achever notre raisonnement en revenant sur les processus de fragmentation dont le partenariat peut être vecteur. La question de la fragmentation du champ scolaire est au cœur des réflexions portées par le projet de recherche ARC dans lequel s'insère cette thèse. Pour rappel, celui-ci fonde son questionnement sur le constat d'un affaiblissement des certitudes normatives, s'interrogeant sur les conséquences que ce processus peut avoir sur la diversification des finalités éducatives de l'école et la structuration du champ scolaire. Dans sa thèse, Dzifanu Tay¹⁵⁰ fait état d'une pluralisation importante des conceptions et pratiques de « socialisation »¹⁵¹ à l'école, effet du contexte plurinormatif de la Modernité tardive. Nous pensons que le partenariat, légitimé par ce contexte d'indétermination, contribue en retour à renforcer la dispersion des orientations normatives au sein de l'école. En collaborant avec les écoles, les multiples opérateurs éducatifs participent à différencier les établissements les

¹⁵⁰ Dzifanu Tay est également doctorante au sein du projet ARC.

¹⁵¹ Dans notre thèse, nous ne mobilisons pas le terme de « socialisation » de la même manière que Dzifanu Tay. Pour rappel, nous avons fait le choix d'utiliser le regard de la théorie des systèmes sur les concepts d'éducation et de socialisation. L'approche luhmanienne conçoit la socialisation comme le processus par lequel chaque individu expérimente son environnement et en extrait des apprentissages, alors que l'éducation est un processus social qui cherche intentionnellement à transformer les individus. Tay et ses collègues emploient le terme de « socialisation » pour désigner ce que nous appellerions plutôt une orientation normative en éducation.

uns par rapport aux autres et à fragmenter le système scolaire en diverses orientations spécifiques. L'enquête de Tay a également démontré que les finalités éducatives privilégiées par les enseignants varient en fonction du segment auquel appartient l'établissement. Les inégalités socioéconomiques reproduites par le système scolaire se doublent donc d'inégalités normatives et pédagogiques, les formes et finalités éducatives différant d'une partie à l'autre du système scolaire. Notre exploration montre que le partenariat scolaire tend à renforcer ces contrastes. Alors qu'il est souvent associé à la rhétorique de la lutte contre les discriminations et les inégalités, le partenariat nous semble pourtant, par certains côtés, contribuer à ces inégalités. *De facto*, les activités partenariales composent une forme d'action éducative qui rompt avec la mission scolaire de création d'une solidarité mécanique entre tous les élèves. En effet, au lieu de s'adresser à tous les élèves comme étape d'un programme d'apprentissage commun, le choix des activités et des partenaires varie d'un établissement à l'autre. Les projets que les écoles mènent en collaboration avec des acteurs extérieurs peuvent constituer des stratégies pour redorer leur image organisationnelle et se positionner sur le quasi-marché scolaire. Comme nous l'avons évoqué à travers les projets d'EEE et d'EC, les activités partenariales sont loin d'être adressées à tous les élèves, visant plutôt souvent certains publics spécifiques. Par ailleurs, lorsqu'elles sont réalisées avec des publics variés, elles restent souvent déclinées différemment en fonction des élèves en présence.

On pourrait concevoir ces variations comme une forme de pédagogie différenciée, d'adaptation aux besoins locaux. Cependant, la diversité des situations locales de partenariat nous apparaît comme un facteur supplémentaire de différenciation/fragmentation, éloignant le système scolaire de l'horizon d'une institution commune. De plus, au-delà de l'image qu'ils laissent transparaître, il n'est pas pour autant certain que ces établissements incarnent réellement les orientations normatives défendues dans les projets partenariaux. Comme nous l'avons vu, les établissements scolaires présentent une structure cellulaire peu favorable à la construction d'un projet éducatif cohérent et partagé par les équipes éducatives. Pour confirmer l'hypothèse de la fragmentation de l'institution scolaire en organisations présentant des orientations spécifiques, il aurait fallu que nous ayons accès à davantage d'enseignants et de membres de la direction dans chacun des établissements explorés. Il nous semble en effet que leur positionnement normatif et pédagogique, s'il existe réellement à l'échelle de l'organisation, ne peut être saisi qu'à travers une récolte de données plus poussée au sein de chaque école. Cette démarche constitue d'ailleurs une perspective d'approfondissement intéressante de ce travail de thèse.

De manière générale, il nous semble que poursuivre le travail entamé dans cette thèse pourrait se faire en abordant davantage les dimensions inégalitaires du partenariat scolaire. Même si nous avons essayé de souligner les variations de modalités pédagogiques et partenariales ainsi que les finalités plurielles des différentes collaborations explorées, il est possible que l'analyse du partenariat réalisée dans notre recherche apparaisse trop uniforme

et standardisée. Les auteurs du projet ARC¹⁵² au sein duquel elle s'insère ont fait le choix d'une posture qui déplace la sociologie de l'éducation de ses questions traditionnelles, telles que celle des inégalités et de la ségrégation scolaires, pour porter davantage son attention au contexte de l'indétermination normative. Néanmoins, d'autres chercheurs du projet ont montré que la segmentation du système scolaire en termes de finalités éducatives et postures normatives était bien liée à sa ségrégation socioéconomique (Tay, Bouhon, Cattonar & Dupriez, 2021). Le contexte de déstabilisation et pluralisation normative suscite en outre l'émergence de nouvelles sources d'inégalités intéressantes à analyser. Il nous paraît donc pertinent de poursuivre cette réflexion en nous interrogeant sur la manière dont les partenariats nourrissent cette double ségrégation normative et socioéconomique en véhiculant des formes et finalités éducatives différentes en fonction des établissements et contextes scolaires. Cette question de recherche nécessiterait une approche par questionnaire, pour obtenir une vue large sur les liens existant entre inégalités de projet normatif, inégalités sociales ou scolaires et partenariats. Cette démarche serait articulée à des études de cas à effectuer dans plusieurs écoles, afin de comprendre si et comment les partenariats contribuent à la construction des identités organisationnelles et projets éducatifs des établissements.

En plus de différencier les établissements les uns des autres, la fragmentation est aussi interne aux écoles. Comme nous l'avons montré, la structure cellulaire des établissements facilite la réalisation d'animations ponctuelles ou de projets éducatifs impliquant peu d'enseignants. Or, ce type d'activités partenariales renforce, au sein même des établissements, la différenciation entre orientations normatives et pédagogiques. En amenant des possibilités éducatives alternatives à seulement certaines "cellules" de l'organisation scolaire, ces partenariats "à petite échelle" nourrissent donc la pluralité interne des écoles. Ils tendent à installer davantage les différences de postures existantes entre les acteurs scolaires, car ce sont souvent les mêmes enseignants qui sont initiateurs de collaborations avec des acteurs extérieurs. Ainsi, la poursuite de l'ouverture de l'école sur son environnement à travers la diversification de ses partenaires suscite l'émergence de la conception d'une école "en fragments" (Netter, 2019). Au cours d'une journée d'école, les élèves suivent des activités variées, non seulement auprès de différents enseignants, mais également aujourd'hui d'intervenants extérieurs. L'enjeu est de parvenir à créer une articulation entre ces différents temps, activités et acteurs, dans un contexte de manque manifeste d'espaces de concertation. Mais ce « travail de couture entre les fragments » (Netter, 2015) semble indispensable pour faire face aux défis de la complexité au niveau de chaque établissement scolaire. Il s'agit pour les acteurs éducatifs de parvenir à reconstituer une « solidarité organique » en travaillant collectivement et de façon complémentaire, à la réalisation de leurs missions éducatives partagées. Julien Netter montre que malheureusement, les partenariats ne s'appuient que rarement sur une réelle concertation

¹⁵² 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

entre acteurs scolaires et non scolaires, renforçant dès lors les inégalités entre élèves. Il revient en effet aux élèves d'effectuer les liens entre les matières scolaires et les contenus éducatifs des activités partenariales pour se les approprier et entrer dans une démarche d'apprentissage. Or, ce travail de couture fait partie des attentes implicites, du "curriculum caché" (Perrenoud, 1993), maîtrisé uniquement par les élèves les plus performants et bloquant dès lors l'accès à l'apprentissage pour leurs camarades scolairement plus faibles. L'auteur attire ainsi notre attention sur les liens entre partenariat et inégalités scolaires, nous invitant à considérer les conséquences de la division du travail éducatif et de la fragmentation des journées scolaires sur l'apprentissage.

Prendre en compte le vécu des jeunes constitue indubitablement un prolongement possible de l'analyse du partenariat scolaire. Il s'agirait non seulement de saisir la manière dont ils vivent la rencontre avec les acteurs extérieurs, mais aussi ce qu'ils parviennent à en retirer en termes d'apprentissages. Nous nous interrogeons notamment à propos des effets de la rupture de la solidarité mécanique sur les parcours et inégalités scolaires. En effet, alors que le temps scolaire rassemble tous les élèves au même moment autour d'un même programme d'apprentissage, les projets partenariaux ne concernent généralement qu'une part très limitée des populations scolaires. Ils n'offrent donc pas de coordination synchronisée de tous les élèves (Vanden Broeck, 2020b). Comment les jeunes vivent-ils ces différences d'opportunités éducatives et en quoi participent-elles à une relative hétérogénéisation des publics scolaires ? Une poursuite de notre recherche centrée sur les jeunes pourrait également viser l'analyse de leur contribution aux processus d'institutionnalisation du changement dans le champ scolaire. Elle nécessiterait une démarche qualitative basée sur la réalisation d'entretiens et de récits de vie, voire une approche ethnographique, pour nous rendre capables de comprendre comment ils construisent leur apprentissage dans un quotidien et une organisation de plus en plus fragmentée.

Par ailleurs, nous pourrions également poursuivre cette démarche centrée sur l'acteur en examinant les effets du partenariat sur la professionnalité enseignante. Notre thèse a permis de mettre en évidence les représentations des enseignants relatives aux avantages et inconvénients du partenariat dans leur quotidien de travail auprès des jeunes. Le traitement des données récoltées a aussi fait apparaître les conditions d'initiation, de réalisation et de finalisation d'un épisode partenarial nécessaires pour maximiser la qualité du travail collaboratif. Néanmoins, nous pourrions explorer davantage la diversité des profils d'acteurs scolaires dans leurs réponses à l'importation d'autres formes et objets éducatifs au sein de l'institution scolaire via le partenariat. Nous n'avons pas non plus approfondi les implications d'une montée du partenariat sur l'accentuation de la division du travail éducatif. En quoi la diversification des attentes éducatives adressées aux enseignants et l'injonction à la collaboration participent-elles à redéfinir leurs missions, les compétences et attitudes valorisées ainsi que les modalités de leur exercice professionnel ? Cette question constitue une perspective d'ouverture possible de notre recherche sur le partenariat, non seulement comme une rencontre entre organisations mais aussi en tant que rencontre entre professionnels.

Enfin, une dernière piste de prolongement consisterait à étendre l'analyse à d'autres contextes nationaux. En effet, notre compréhension du phénomène partenarial est très ancrée dans le contexte francophone belge, caractérisé par un système scolaire ségrégué et une forte complémentarité entre action publique et action associative. Il serait pertinent de pouvoir comparer la manière dont se mettent en place les collaborations entre écoles et acteurs extérieurs en Belgique francophone avec ce même processus en Flandre et dans d'autres pays d'Europe et du monde, de façon à obtenir un regard plus global de l'ouverture de l'école sur son environnement. L'institutionnalisation progressive des finalités et formes éducatives et organisationnelles a-t-elle lieu de la même manière dans d'autres contextes ? Qui sont les partenaires des établissements scolaires et quelle place prennent-ils dans la scolarité des jeunes ? Il est probable que ces acteurs soient différents de ce que nous avons observé en Belgique, avec une place certainement plus importante aux acteurs du secteur privé et lucratif. La comparaison internationale permettrait à la fois de mieux comprendre en quoi le partenariat est un phénomène inscrit dans la globalisation et la *World Society*, et d'accorder une attention plus poussée au processus de privatisation et de marchandisation de l'éducation autour du monde.

V. Vers l'émergence d'une nouvelle institution éducative ?

La globalisation, la montée de l'indétermination normative et l'ensemble des transformations économiques, politiques, sociales et culturelles qui touchent les sociétés contemporaines mettent au défi le maintien de l'institution scolaire dans sa forme et ses finalités intégratrices. D'abord parce que les systèmes éducatifs se globalisent, de plus en plus influencés par les normes et orientations prises aux échelles internationale et européenne. Il s'agit désormais de contrôler, piloter, comparer et évaluer ces systèmes, pour en mesurer l'efficience, en améliorer les performances et identifier les bonnes pratiques. Ces politiques de responsabilisation et de reddition de comptes reposent sur une logique d'*evidence-based policy*, accordant une priorité aux objectifs cognitifs, à une mesure quantitative des apprentissages et à la compétitivité des systèmes scolaires. Derrière ces dynamiques d'homogénéisation se perpétuent cependant d'importantes variations sur le terrain scolaire. Démontrant la pluralisation et diversification des conceptions normatives et finalités éducatives, le travail de Tay et ses collègues remet en question l'idée d'un recul des finalités politiques et morales au profit d'une vision instrumentale de l'école. Les discours des institutions publiques, porteurs de standardisation, se confrontent ainsi à une importante pluralité normative, pédagogique et organisationnelle au cœur des systèmes scolaires. La complexité du système éducatif est sans cesse nourrie de nouvelles idées, pratiques, projets, activités et opérateurs qui négocient leur place au sein des établissements scolaires. L'école diversifie les modalités d'ouverture vers son environnement, défiant les principes de la clôture scolaire et reconnaissant à d'autres opérateurs leur légitimité éducative auprès des jeunes. Progressivement, ces formes, finalités et acteurs alternatifs viennent remettre en question la centralité de l'institution scolaire et ses allants-de-soi éducatifs. Jusqu'où ce

processus pourrait-il se poursuivre ? L'école pourrait-elle devenir une organisation éducative parmi d'autres ?

Une diversité de scénarios sont possibles quant à l'avenir de l'institution scolaire. Le processus entamé avec la montée du partenariat et l'individualisation des parcours d'apprentissage pourrait se poursuivre avec le développement d'un autre type d'organisation centrale, qui aurait pour objectif de mettre en lien les différents opérateurs éducatifs avec les publics de jeunes (et moins jeunes) (Delvaux, *à paraître*). Nous pouvons en effet imaginer un horizon très éloigné de l'école unifiée et couplée à la culture nationale, avec la constitution progressive d'une nouvelle organisation scolaire, sur le modèle du « *hub* », plateforme permettant aux élèves de choisir les activités et programmes éducatifs adaptés à leurs aspirations. Cette perspective extrême prolonge le contexte de l'indétermination normative généralisée et de la fragmentation d'une intention éducative en différentes orientations spécifiques. Le futur n'étant plus orienté ni garanti par aucune certitude, chacun est invité à s'y préparer individuellement en apprenant et en développant ses potentialités. La modularisation complète des parcours d'apprentissage permettrait aux différents opérateurs éducatifs d'offrir leurs services « à la carte », accentuant la diversification des formes et finalités au sein du système éducatif. Ce nouveau type d'école n'aurait donc plus pour mission de créer de la solidarité mécanique en synchronisant tous les élèves. Il lui faudrait au contraire parvenir à créer de la solidarité organique, coordonnant les offres complémentaires des acteurs éducatifs et les orientations d'apprentissage différentes des élèves. Mais ce scénario est également potentiellement associé à un renforcement de la marchandisation de l'éducation, à travers l'institutionnalisation d'espaces de concurrence pour des acteurs éducatifs multiples, associant différemment sources de financement publiques et privées.

Dans l'hypothèse de cette école-plateforme, l'action éducative basculerait définitivement vers une « sorte d'ingénierie inextricablement sociale et pédagogique » (Barrère, 2013, p.111). La réflexion nécessaire à son organisation se centrerait essentiellement sur les moyens, contraintes organisationnelles et considérations pratiques d'une telle modularisation éducative, évacuant progressivement les débats sur ses buts et ses orientations normatives. Bernard Delvaux (*à paraître*) pose déjà le constat d'une absence de réflexion collective sur les finalités du système scolaire. Il s'interroge sur la volonté citoyenne de conserver une école commune et d'en repenser les missions fondamentales. Est-il aujourd'hui possible de travailler collectivement pour maîtriser l'indétermination normative contemporaine en recréant une nouvelle institution scolaire, basée sur de nouvelles certitudes et cadres pédagogiques partagés ? Afin de modérer les processus en cours de fragmentation scolaire et de modularisation éducative, il semble en effet nécessaire de relancer la réflexion autour d'un système scolaire commun. La délibération collective à propos de l'avenir de l'école devrait alors prendre en considération l'existence dans sa périphérie d'une multiplicité d'opérateurs éducatifs, afin de penser la manière dont ils peuvent être intégrés dans un parcours éducatif assurant à la fois une synchronisation entre tous les élèves et une simultanéité avec son environnement.

Abréviations mobilisées dans cette thèse

AMO : aide en milieu ouvert

CCOJ : Commission Consultative des Organisations de Jeunesse

COJ : Confédération des Organisations de Jeunesse

CRACS : citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires

DCO : délégué aux contrats d'objectifs

DZ : directeur de zone

EAC : éducation artistique et culturelle

EEE : éducation à l'esprit d'entreprendre

EC : éducation à la citoyenneté

ECMS : éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire

EP : Éducation Permanente

EPC : éducation à la philosophie et à la citoyenneté (cours)

EVRAS : éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle

FWB : Fédération Wallonie Bruxelles

GT : groupe de travail

MJ : maisons de jeunes

OJ : organisations de jeunesse

PECA : Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique

PO : pouvoir organisateur (des établissements scolaires)

Bibliographie

- Albareello, L., Bouhon, M., & Delvaux, B. (2017). *Réfléchir l'école de demain*. De Boeck Supérieur.
- Andersen, N. (2003). Polyphonic Organizations. In T.Bakken & T.Hernes (Eds.), *Autopoietic Organization Theory : Drawing on Niklas Luhmann's Social System Perspective* (pp. 151-182). Frederiksberg : Copenhagen Business School Press.
- Andersen, N. A. (2001). The undecidability of Decision. *MPP Working Paper*, 12.
- André, G., Bussi, M., Franssen, A., Verhoeven, M., Gonzalez, B., Rinschbergh, F. & Vaeremans, E. (2022). *Les politiques publiques d'enfance et de jeunesse en Belgique francophone 1999-2020. Livret n°4 Jeunesse*. Recherche commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13(1), 25-38.
- Audigier, F. (2018). Education à l'entrepreneuriat et disciplines du monde social. Histoire, géographie, citoyenneté. In P. Champy-Remoussenard & S. Starck (Eds.), *Apprendre à entreprendre : Politiques et pratiques éducatives : Primaire, secondaire, supérieur* (pp. 45-58). De Boeck Université.
- Baecker, D. (Eds.). (1999). *Problems of form*. Stanford University Press.
- Bakken, T., Hernes, T., & Wiik, E. (2009). Chapter 4 Innovation and Organization : An Overview from the Perspective of Luhmann's Autopoiesis. In R. Magalhães, & R. Sanchez (Eds.), *Autopoiesis in Organization Theory and Practice* (pp. 69-88). Emerald Group Publishing. Advanced series in management.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : Organisation en réseau et forme scolaire*. Academia L'Harmattan.
- Baraldi, C., & Corsi, G. (2017). *Niklas Luhmann : Education as a Social System*. Springer International Publishing.
- Baraldi, C., Corsi, G., & Esposito, E. (2021). *Unlocking Luhmann : A Keyword Introduction to Systems Theory* (1^{re} éd.). Bielefeld University Press.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- 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*, 76.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : Vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 39(4), 651-671.
- Barrère, A., & Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus*. L'Harmattan.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au DD à l'université. *Revue Spirale*, 50, 197-209.
- 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.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society : Towards a New Modernity*. Sage Publications.
- Beck, U. (2000). *What is Globalization?* Polity Press, Blackwell Publishers.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization : Institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage Publications.
- Beckert, J. (1999). Agency, Entrepreneurs, and Institutional Change. The Role of Strategic Choice and Institutionalized Practices in Organizations. *Organization Studies*, 20(5), 777-799.
- Bergeron, H., & Castel, P. (2015). Les habits neufs du néo-institutionnalisme ? La redécouverte de l'ordre mésologique et de l'agency. *L'Année sociologique*, 66(1), 31-72.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Editions de Minuit.
- Bernstein, B. & Centre for Educational Research and Innovation. (1975). *Class and pedagogies : Visible and invisible*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Besio, C. & Meyer, U. (2014). Heterogeneity in World Society: How Organizations Handle Contradicting Logics. In Holzer, B., Kastner, F. & Werron, T. (Eds.), *From Globalization to World Society*. New York : Routledge.
- Bidwell, C. E. (1965). The School as a formal organization. In *Handbook of Organizations* (pp.972-1022). Chicago : Rand McNally.
- Blay, M. (2013). *Dictionnaire des concepts philosophiques*.
- Blühdorn, I. (2000). An Offer One Might Prefer to Refuse : The Systems Theoretical Legacy of Niklas Luhmann. *European Journal of Social Theory*, 3(3), 339-354.

- Boisvert, D. (2006). Niklas Luhmann : La théorie des systèmes sociaux. *Aspects sociologiques*, 13(1), 55-82.
- Boli, J., & Thomas, G. M. (1997). 'World culture in the world polity : A century of international non-governmental organization. *American Sociological Review*, 62, 171-190.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bonnéry, S., & Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue française de pédagogie*, 185, 35-47.
- Bromley, P., & Powell, W. W. (2012). From Smoke and Mirrors to Walking the Talk : Decoupling in the Contemporary World. *Academy of Management Annals*, 6(1), 483-530.
- 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), 526-540.
- Brougère, 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 N. Brunsson (Eds.), *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.
- Campbell, J. (2004), *Institutional Change and Globalization*, Princeton University Press.
- Champy-Remoussenard, P., Starck, S., Giret, J.-F., & Billiet, J.-C. (2018). *Apprendre à entreprendre : Politiques et pratiques éducatives : Primaire, secondaire, supérieur*. De Boeck.
- Charlier, J.-É. (2014). Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe. *Education et sociétés*, 33(1), 1-5.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling : Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Coburn, C. E. (2005). The Role of Nonsystem Actors in the Relationship Between Policy and Practice : The Case of Reading Instruction in California. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 23-52.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1).
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuypere, M., Förschler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., van de Oudeweetering, K., Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., Rönnerberg, L., Taglietti, D., & Vanermen, L. (2022). Pandemic Acceleration : Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845-868.

Corsi, G. (1996). Sélection ou éducation ? Sur la forme du système éducatif. *Recherches sociologiques*, 2, 81-98.

Corsi, G. (2000). Protest and Decision-making in a Society of Blame. *Democracy & Nature*, 6(3), 361-374.

Côté, H. (2010). École et culture : Une analyse des justifications des partenariats éducatifs à caractère culturel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 493-514.

Damon, J. (2010). Le partenariat. Modalité molle mais nécessaire des politiques publiques. In J. Damon, *Questions sociales et questions urbaines* (pp. 279-301). Presses Universitaires de France.

De Villé, S. (Eds.). (2014). *Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*. Culture et Démocratie.

Delvaux, B. (2005). Régulation des interdépendances entre écoles : Vers un modèle de responsabilité collective ? *Recherches sociologiques*, 1, 29-51.

Delvaux, B. (à paraître), *Imaginer l'institution éducative qui succèdera à l'École*.

Delvaux, B., & Maroy, C. (2009). Justice scolaire et libre choix de l'école : Le débat récent en Belgique francophone. *Éthique publique*, 11(1).

Demailly, L., Giuliani, F., & Maroy, C. (2019). Le changement institutionnel : Processus et acteurs. Introduction du Dossier « Le changement institutionnel ». *SociologieS*.

Demailly, L., & Verdière, J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville-École-Intégration*, 117, 28-44.

Demeuse, M. & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103.

Depover, C. (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum*. Division des politiques et stratégies éducatives. UNESCO.

Derbaix, B. (2018). *Pour une école citoyenne*. La boîte à pandore.

Derouet-Besson, M.-C. (2004). Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : L'ouverture de l'école. *Éducation et sociétés*, 13(1), 141-159.

Devos, L. (2020). Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes : Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle. *Les Cahiers du Girsef*, 122.

Dhume, F. (2019). Le partenariat, entre idéal et pragmatisme. In M.A.I.S. Région Occitanie Éd., *Travailler ensemble : entre partenariat construit et partenariat contraint. La place du sujet est en jeu* (pp. 73-86). Nîmes: Champ social.

- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. In L.G. Zucker (Eds.), *Institutional Patterns and Organizations : Culture and Environments* (pp.3-22). Ballinger.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (Eds.). (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press.
- Doray, P., & Maroy, C. (2001). La construction des relations entre économie et éducation : L'exemple de la formation en alternance. *Education et sociétés*, 7(1), 51-65.
- Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, 30, 188-213.
- Draelants, H. & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. De Boeck Université.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 59.
- Drori, G. (2008). Institutionalism and Globalization Studies. In R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence & R. E. Meyer (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 449-472). Sage Publications.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., & Hwang, H. (Eds.). (2006). *Globalization and organization : World society and organizational change*. Oxford University Press.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Schofer, E. (2003). *Science in the Modern World Polity : Institutionalization and Globalization*. Stanford University Press.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubruille, D., Wayens, B., & Decroly, J.-M. (2005). Une géographie des mouvements de jeunesse en Belgique francophone. *Belgeo*, 3, 307-326.
- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112(2), 29-42.
- Dumont, R., & Delvaux, B. (2021). Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 126.
- 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*, 43(4), 95-121.

- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck.
- Esposito, E. (2015). Beyond the Promise of Security : Uncertainty as Resource. *Telos*, 170, 89-107.
- Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (pp. 207). De Boeck Supérieur.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Franklin, B. M., Bloch, M. N., & Popkewitz, T. S. (Eds.) (2003). *Educational Partnerships and the State : The paradoxes of governing schools, children and families*. Palgrave Macmillan.
- Friedland, R., & Alford, R. (1991). Bringing Society Back In : Symbols, Practices and Institutional Contradictions. In W.W. Powell & P.J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism Organizational Analysis* (pp. 232-263). University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1973). *Le pouvoir psychiatrique*, cours au Collège de France, 1973-1974, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil
- Furnari, S. (2016). Institutional fields as linked arenas : Inter-field resource dependence, institutional work and institutional change. *Human Relations*, 69(3), 551-580.
- Gain, V. (2022). *La gouvernance européenne de l'éducation : Analyse systémique de la Méthode Ouverte de Coordination*, thèse défendue publiquement le 21 octobre 2022 à l'Université Catholique de Louvain.
- Garud, R., Hardy, C., & Maguire, S. (2007). Institutional Entrepreneurship as Embedded Agency : An Introduction to the Special Issue. *Organization Studies*, 28(7), 957-969.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1996). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin.
- Genard, J.-L. (2002). L'émergence de l'associatif comme projet social, politique et culturel. *Pyramides*, 6.
- Gherardi, S., & Strati, A. (1988). The Temporal Dimension in Organizational Studies. *Organization Studies*, 9(2), 149-164.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Polity Press.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'Harmattan.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

- Greenwood, R., & Suddaby, R. (2006). Institutional Entrepreneurship in Mature Fields : The Big Five Accounting Firms. *Academy of Management Journal*, 49(1), 27-48.
- Greenwood, R., Suddaby, R., & Hinings, C. R. (2002). Theorizing change : The role of professional associations in the transformation of institutionalized fields. *Academy of Management Journal*, 45(1), 58-80.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. CRISP.
- Grootaers, D. (2014). *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*. Le Grain asbl.
- Grootaers, D. (2016). Le projet politique d'un système scolaire pour tous. In De Maeyer, J. & Wynants, P. (Eds), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19^e – 21^e siècles*. Éditions Averbode/Érasme.
- Grootaers, D., Franssen, A., & Bajoit, G. (2001). Mutation de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 6(1).
- Hall, P., & Taylor, R. (1997). La science politique et les trois néoinstitutionnalismes. *Revue française de science politique*, 47(3/4), 469-496.
- Hallett, T. (2010). The Myth Incarnate : Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School. *American Sociological Review*, 75(1), 52-74.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5), 929-964.
- Harang, C.-E. (2021). Plein jeu. Les mouvements de jeunesse catholiques entre dynamique de reconquête et fabrication d'une culture ludique (1920 – 1970). *Sciences du jeu*, 15.
- Hasse, R. (2005). Luhmann's Systems Theory and the New Institutionalism. In D. Seidl & K. H. Becker (Eds.), *Niklas Luhmann and Organization Studies* (pp. 248-261). Liber&Copenhagen Business School Press.
- Hasse, R., & Krücken, G. (2007). Systems Theory, Societal Contexts, and Organizational Heterogeneity. In R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence & R. E. Meyer (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 539-559). SAGE Publications Ltd.
- Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Presses universitaires de France.
- Hendry, J., & Seidl, D. (2003). The Structure and Significance of Strategic Episodes : Social Systems Theory and the Routine Practices of Strategic Change. *Journal of Management Studies*, 40(1).
- Henriot-van Zanten, A. (1990). *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Presses Universitaires de Lyon.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). Changes in Mass Schooling : 'School Form' and 'grammar of Schooling' as Reagents. *European Educational Research Journal*, 12(2), 166-175.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In M. Perrenoud (Eds.), *Variations autour de la forme scolaire : Mélanges offerts à André D. Robert*. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.

Hsu, G., & Hannan, M. T. (2005). Identities, Genres, and Organizational Forms. *Organization Science*, 16(5), 474-490.

Huault, I. (2009). Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité. *Les Grands Auteurs en Management*.

Ingersoll, R. M. (2003). *Who Controls Teacher's Work?* Harvard University Press.

Jadot, E. (2015). *Maintien d'un ordre scolaire fragilisé et construction locale de sens à l'activité éducative Une analyse des enjeux scolaires contemporains et de la diffusion de projets innovants à partir d'une recherche menée sur l'"école citoyenne"*. UCLouvain.

Jadot, E., Theys, C., & Verhoeven, M. (2016). Chapitre 7 : Développer un projet d'école citoyenne dans des segments disqualifiés du système scolaire—Tensions, compromis et mobilisation autour d'un label distinctif. In H. Draelants & X. Dumay (Eds.), *Les écoles et leur réputation : L'identité des établissements en contexte de marché* (pp. 145-163). De Boeck.

Jamin, C., & Perrin, N. (2005). *Les politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse au XXème siècle, en Belgique et en Communauté française*. Recherche commandée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.

Johnson, V., & Powell, W. (2015). *Poisedness and Propagation : Organizational Emergence and the Transformation of Civic Order in 19th-Century New York City*. National Bureau of Economic Research.

Koselleck, R. (2004). *Futures past : On the semantics of historical time*. Columbia University Press.

Kraatz, M. S., & Block, E. S. (2008). Organizational Implications of Institutional Pluralism. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahlin (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. SAGE Publications Ltd.

Laforgue, D. (2019). Le mandat éducatif des institutions publiques contemporaines. Quelles transformations ? *SociologieS*.

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 229-258.

Landry, C., & Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163-188.

Landry, C., & Serre, F. (1994). *Ecole et Entreprise. Vers quel partenariat ?* Presses de l'Université du Québec.

Lartigot-Hervier, L. (2019). Néo-institutionnalisme sociologique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp.390-398). Presses de Sciences Po.

Lawrence, T., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies, Vol 2* (pp. 215-254). Sage Publications.

Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 50(1), 11-24.

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).

Lebon, F., & Simonet, M. (2017). « Des petites heures par-ci par-là » : Quand la réforme des rythmes scolaires réorganisait le temps des professionnels de l'éducation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 220(5), 4-25.

Luhmann, N. (1982a). Territorial Borders as System Boundaries. In R. Strassoldo & G. Delli Zotti (Eds.), *Cooperation and Conflict in Border Areas* (pp. 235-244). Franco Angeli.

Luhmann, N. (1982b). *The Differentiation of Society*. Columbia University Press.

Luhmann, N. (1984). The Self-Description of Society : Crisis Fashion and Sociological Theory. *International Journal of Comparative Sociology*, 25(12), 59-72.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.

Luhmann, N. (1997). Globalization or World Society : How to conceive of Modern Society? *International Review of Sociology*, 7(1), 67-80.

Luhmann, N. (1998). *Observations on modernity*. Stanford University Press.

Luhmann, N. (1999). The Paradox of Form. In D. Baecker (Eds.), *Problems of Form* (pp. 15-26). Stanford University Press.

Luhmann, N. (2012). *Theory of society*. Stanford University Press.

Luhmann, N. (2013). *Theory of Society. Volume 2*. Stanford University Press.

Luhmann, N. (2018). *Organization and decision*. Cambridge University Press.

Luhmann, N., & Fuchs, S. (1994). « What is the Case? » and « What Lies behind It? » The Two Sociologies and the Theory of Society. *Sociological Theory*, 12(2), 126-139.

Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.

Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix. *Éducation et Sociétés*, 8(2), 81-96.

Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : Une sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de France.

Mangez, E. (2010). Global Knowledge-based Policy in Fragmented Societies : The case of curriculum reform in French-speaking Belgium: *European Journal of Education*, Part I. *European Journal of Education*, 45(1), 60-73.

Mangez, E. (2017). *Education et socialisation : deux rapports au savoir distincts*. Note de travail. Document non publié.

Mangez, E. (2020). Évaluation par Eric Mangez, du projet de cahier du Girsef de Lisa Devos. Document non publié.

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 ? *Cahiers de Recherche du Girsef*, 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.

Mangez E., & Vanden Broeck P. (2016). Au delà des inégalités. Pour une autre perspective sociologique. In P.-J. Laurent (Eds.), *Tolérances et radicalismes : Que n'avons-nous pas compris ? Le terrorisme islamiste en Europe*. (pp.121-137). Couleur Livres.

Mangez, E., & Vanden Broeck, P. (2020). The history of the future and the shifting forms of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 676-687.

Mangez, E., & Vanden Broeck, P. (2021). Worlds apart? On Niklas Luhmann and the sociology of education. *European Educational Research Journal*, 20(6), 705-718.

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*, 110

Maroy, C. (1997). Le partenariat : Concept ou objet d'analyse ? *Education permanente*, 131(2), 29-36.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.

Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : Vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4).

- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18.
- Maroy, C., & Mangez, E. (2011). *La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : Nouveau paradigme politique et médiation des experts*. De Boeck.
- Maroy, C., & Reguleduc, R. (2006). *École, régulation et marché*. Presses Universitaires de France.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité : L'itinéraire du XXe siècle*. Gallimard.
- Marx, L., & Reverdy, C. (2020). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 134.
- Mathias, M. D. (2013). The Sacralization of the Individual : Human Rights and the Abolition of the Death Penalty. *American Journal of Sociology*, 118(5), 1246-1283.
- Matias, V., & Lemerise, T. (2006). Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : Un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 57-73.
- Maulini, O., & Montandon, C. (2005). Introduction—Les formes de l'éducation—Quelles inflexions ? In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 935). De Boeck Supérieur.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck Supérieur.
- McAdam D., Scott W. R. (2005) Organizations and Movements. In G.F. Davis, D. McAdam, W.R. Scott & M.N. Zald (Eds), *Social Movement and Organization Theory* (pp.4-40). New York: Cambridge University Press.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat : Histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l'OZP*.
- Mérini, C., & Bizzoni-Prévieux, C. (2009). Construire un partenariat en éducation à la santé à l'école. *Formation et Profession*, 32-35.
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1-20.
- Meyer, J. W., Boli-Bennett, J., Thomas, G., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 273-298.
- Meyer, J. W., & Bromley, P. (2013). The Worldwide Expansion of "Organization". *Sociological Theory*, 31(4), 366-389.

Meyer, J. W., Krücken, G., & Drori, G. S. (2009). *World society : The writings of John W. Meyer*. Oxford University Press.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Robinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50(4), 242-258.

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., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M. Meyer (Eds.), *Environments and Organizations* (pp. 78-109). Jossey-Bass.

Meyer, J. W., & Scott, W. R. (1983). *Organizational Environments : Ritual and Rationality*. Stanford University Press.

Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. La Découverte.

Moeller, H.-G. (2017). On second-order observation and genuine pretending. *Thesis Eleven*, 143(1), 28-43.

Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 202(3), 65-76.

Montandon, C. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In O. Maulini & C. Montandon, *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (pp.223-243). De Boeck Supérieur.

Montoya, N. (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 15-30.

Nassehi, A. (2004). What Do We Know about Knowledge ? An Essay on the Knowledge Society. *The Canadian Journal of Sociology*, 439-449.

Nassehi, A. (2005). Organizations as decision machines : Niklas Luhmann's theory of organized social systems. *The Sociological Review*, 53, 178-191.

Netter, J. (2015). *La coopération entre groupes d'acteurs à l'école primaire, une difficile prise en compte des processus de transfert*. Communication réalisée dans le cadre de la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles : « Coopérer ? »

Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : Division du travail et inégalités dans l'école primaire*. Presses Universitaires de France.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Amand Colin.

Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : De quoi s'agit-il ? *McGill Journal of Education*, 46(2), 303-326.

- Pepin, M., & Champy-Remoussenard, P. (2017). Introduction. *Formation emploi*, 140, 7-25.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J.Houssaye (Eds.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). ESF.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. L'Harmattan.
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (Eds.). (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press.
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (1997). Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations. *Politix*, 40(10), 113-154.
- Progin, L. (Éd.). (2015). *Transformation(s) de l'école : Vision et division du travail*.
- Rabault, H. (2001). La nature et la fonction de la théorie du droit dans la sociologie de Niklas Luhmann : Vers une rénovation de l'épistémologie du droit ? *Droits*, 33(1), 191-203.
- Rocha, R. S., & Granerud, L. (2011). The search for legitimacy and organizational change : The agency of subordinated actors. *Scandinavian Journal of Management*, 27(3), 261-272.
- Sauvé, L. (2001). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : Pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement*, 3, 21-36.
- Schofer, E., Hironaka, A., Frank, D. J., & Longhofer, W. (2012). Sociological Institutionalism and World Society. In E. Amenta, K. Nash & A. Scott (Eds.), *The Wiley-Blackwell Companion to Political Sociology* (pp. 57-68). Wiley Blackwell.
- Scott, W. R. (1994). Conceptualizing organizational fields : Linking organizations and societal systems. In H-U. Derlien, U. Gerhardt & W. Scharpf (Eds.), *Systemrationalität und partialinteresse*. (pp. 203-221). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations*. Sage.
- Seidl, D. (2004). Luhmann's theory of autopoietic social systems. *Munich Business Research*, 2.
- Seidl, D. (2007). The dark side of knowledge. *Emergence : Complexity & Organization*, 9(3), 13-26.
- Seidl, D., & Becker, K. H. (Eds.). (2005). *Niklas Luhmann and organization studies*. Liber&Copenhagen Business School Press.
- Simons, M. (2006). Learning as Investment : Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523-540.
- Stehr, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies : Knowledge and Risk in the Information Age*. Sage Publications.
- Stichweh, R. (2015). Comparing System Theory and Sociological Neo-Institutionalism. In B. Holzer, F. Kastner & T. Weron (Eds.), *From Globalization to World Society*. Routledge.

- Tanguy, L. (2017). Une socialisation à l'esprit d'entreprise dans l'école en France. *Formation emploi*, 140, 147-164.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France.
- Tay, D. N. K., Bouhon, M., Cattonar, B., & Dupriez, V. (2021). Les enseignants face aux missions historiques de socialisation : Vers une fragmentation du champ scolaire ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 127.
- Thornton, P. (2002). The Rise of the Corporation in a Craft Industry: Conflict and Conformity in Institutional Logics, *Academy of Management Journal*, 45, 81–101.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional Logics. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & R. Sahlin-Andersson (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (p. 99-128). SAGE Publications Ltd.
- Thyssen, O. (2004). Luhmann and Epistemology. *Cybernetics and Human Knowing*, 11(1), 7-22.
- Tracey, P., Phillips, N., & Jarvis, O. (2011). Bridging Institutional Entrepreneurship and the Creation of New Organizational Forms : A Multilevel Model. *Organization Science*, 22(1), 60-80.
- Vanden Broeck, P. (2019). Beyond school : Transnational differentiation and the shifting form of education in world society. *Journal of Education Policy*, 35(6), 836-855.
- Vanden Broeck, P. (2020a). *Observing transnational education. Steps towards a morphology of world society*, thèse défendue publiquement le 30 avril 2020 à l'Université Catholique de Louvain.
- Vanden Broeck, P. (2020b). The problem of the present : On simultaneity, synchronisation and transnational education projects. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 664-675.
- Vanden Broeck, P. (2021). Education in world society : A matter of form. *European Educational Research Journal*, 20(6), 791-805.
- Vanden Broeck, P., & Mangez, E. (2016). *Learning as a Norm*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Network 28: sociologies of education, Dublin, August 24, 2016.
- Vanden Broeck, P., & Mangez, E. (2018). *The differentiation of transnational education in Europe (and beyond). A systems theoretical account*. Working Paper, UCLouvain.

Van der Linden, M. & Hermesse, J. (2016). *Organisations de jeunesse : Quels impacts et quelle accessibilité en Fédération Wallonie Bruxelles ?* Rapport de recherche du Laboratoire d'Anthropologie Prospective, UCLouvain.

Vanderstraeten, R. (1999). Educational expansion in Belgium : A sociological analysis using systems theory. *Journal of Education Policy*, 14(5), 507-522.

Vanderstraeten, R. (2000). Luhmann on socialization and education. *Educational Theory*, 50(1), 1-23.

Vanderstraeten, R. (2001). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 267-277.

Vanderstraeten, R. (2002). The autopoiesis of educational organizations : The impact of the organizational setting on educational interaction. *Systems Research and Behavioral Science*, 19(3), 243-253.

Vanderstraeten, R. (2004). The social differentiation of the educational system. *Sociology*, 38(2), 255-272.

Vanderstraeten, R. (2010). Chapter 16 The Autopoiesis of Decisions in School Organizations : Conditions and Consequences. In R. Magalhães & R. Sanchez (Eds.), *Advanced Series in Management* (pp. 289-302). Emerald Group Publishing Limited.

Vennin, L. (2017). Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, 76(2), 65-78.

Verhoeven, M. (2016). *Forme et institution scolaire : nouvel imaginaire, nouvelles frontières et défis pour la critique*. Conférence de la Société Suisse de Recherche en Education. Lausanne, le 29 juin 2016.

Verhoeven, M. & Jadot, E. (2017). Recherche-action portant sur l'Éducation à la citoyenneté démocratique et les droits humains dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Note de synthèse présentant les principaux résultats de la recherche & Outil à destination des acteurs de l'éducation. *Recherche commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse*, FWB

Verhoeven, M. & Dupriez, V. (2022). *Educational markets and segregation : What can we learn from Belgium and Chile?* Labo du Girsef du 4 novembre 2022, Louvain-la-Neuve.

Verhoeven, M., & Jadot, E. (2018). Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : Nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées. *Éducation et sociétés*, 2(42), 85-100.

Verschraegen, G. (2019). Institutionalised Individualism. Parsons and Luhmann on American Society. In H. Bergthaller & C. Schinko (Eds.), *Addressing Modernity. Social Systems Theory and U.S. Cultures* (pp. 171-200). Rodopi.

Vilette M. (2011), Comment répondre à la demande institutionnelle d'enseignement de

l'entrepreneuriat ? Compte-rendu ethnographique d'une expérience d'enseignement.

Revue française de socio-économie, 7(1), 83-101.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

Vincent, G. (Eds.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.

Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Second entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 14, 127-143.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (Eds.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp.11-48). Presses universitaires de Lyon.

Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : Essai de cartographie et de définition. *Trema*, 50.

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Zay, D. (1997). Le partenariat en éducation et en formation: émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ? *Éducation permanente*, 131, 13-28.

ANNEXES

I. Variables mobilisées pour inventaire

Document présentant les différentes variables utilisées pour l'inventaire partiel des organisations éducatives en Fédération Wallonie Bruxelles. Dernières modifications datant d'avril 2018.

Catégories	Variables	Modalités
Description	Nom	
	Identifiant WebDeb	
	Adresse site web	
	Date de création	
	Si Fédération : nombre d'organisations membres	
	Liste d'organisations membres	Oui Non

Forme organisationnelle

Catégories	Variables	Modalités
Type d'organisation	Niveau d'action	De base Fédération
	Statut juridique	ASBL Public Commercial
Rapport de dépendance avec autres organisations	Financement	Subventions Dons Ventes Subventions/dons Subventions/ventes Dons/ventes Subventions/dons/ventes
	Contrôle de l'organisation par d'autres	Filiale Franchisé Service dépendant d'un département Contrat
	Affiliation à une ou plusieurs méta-organisations	Oui Non
Degré de cloisonnement de l'activité éducative	Activités exclusivement éducatives ?	Oui Non
	Centration exclusive sur les moins de 18 ans (ou les moins de 21 ans non diplômés) ?	Oui Non
Temporalité	Temps d'intervention éducative	Scolaire Péri-scolaire

		Non scolaire
Rapport social Adhésion	Statut des formateurs	Jobiste Bénévole Salarié
	Conditions d'adhésion	
	Services proposés à l'école	Intervention directe Intervention médiée Pas d'intervention
	Nombre d'ETP (salariés et bénévoles) pour l'éducation	

+ Identité, mission

Ampleur

Volume d'activités	Nombre d'écoles d'intervention	
	Liste des écoles d'intervention disponible	Oui Non
	Nombre de jeunes dépendant de la relation éducative	
	Nombre d'ETP (salariés et bénévoles) pour l'éducation	
	Flux financier	
	Nombre d'heures annuelles d'activités éducatives	

Fonctions

Catégories	Variables	Modalités
Objet d'éducation	Diversification de l'objet	Multiple Spécialisé
	Objet spécifique d'éducation	
Outputs	Signal	Certificat, diplôme Prix Réputation de l'activité
	À quelle sphère prépare-t-on ?	Sphère économique Sphère de l'intime Sphère de l'école Sphère politique
Public	Niveau d'éducation	P1 P2 P3 S1 S2 S3 Combinaisons ou intervalles
	Caractéristiques sociologiques	« défavorisés », mixtes, etc MENA

	Caractéristiques académiques	Qualifiant Spécialisé Décrocheurs Talents HP ...
	Fonction par rapport à l'organisation scolaire	Substitution Intervention Soutien Complément

Forme éducative

Catégories	Variables	Modalités
Conception de l'apprentissage	Pédagogie de référence	
	Modalité d'apprentissage (= rôle)	Transmission Accompagnement Pairs Auto-apprentissage
	Modalité d'évaluation	Mise en compétition individuelle Mise en compétition collective Evaluation formative
	Type d'activité éducative	Remédiation Projet Cours Animation en groupe Jeux Atelier créatif Stage Camp de vacances
Espace d'apprentissage	Lieu d'intervention éducative	Ecole Entreprise ...
Temporalité	Durée de la prise en charge par l'organisation	
Hétérogénéité du collectif d'apprentissage	Groupes d'âge	
	Niveau d'apprentissage	Groupe mixte Elèves reconnus comme l'élite Elèves en difficulté
Rapport à l'extérieur de l'organisation éducative	Intervenants extérieurs	Oui Non
	Destinataires	Extérieurs Intérieurs

II. Entretiens réalisés en milieu scolaire

Entrée par l'éducation à la citoyenneté :

Établissement 1 (enseignement libre confessionnel, filières générale et technique de transition, ISE 1) : 2 enseignants + directeur

Établissement 2 (enseignement officiel, filières générale et technique de qualification, ISE 13) : 2 enseignants + proviseur

Établissement 3 (enseignement officiel, filière générale, ISE 3b) : 1 enseignant

Établissement 4 (enseignement libre confessionnel, filières générale et technique de qualification, ISE 9) : 1 enseignant

+ Un enseignant travaillant dans deux écoles et membre d'une association

+ Un membre du Cabinet de la ministre de l'enseignement anciennement enseignant

Entrée par l'éducation à l'esprit d'entreprendre :

Établissement 5 (enseignement officiel, filières technique et professionnel de qualification, ISE 1) : 2 enseignants

Établissement 6 (enseignement officiel, filières générale et technique de transition, technique de qualification et professionnel, ISE 1) : 1 enseignant

Établissement 7 (enseignement libre confessionnel, filière générale, ISE 5) : 2 enseignants

Établissement 8 (enseignement libre confessionnel, filières générale, technique de qualification, professionnelle, ISE 1) : 2 enseignants

Établissement 9 (enseignement libre confessionnel, filière générale, ISE 20) : directeur, 1 coordinateur pédagogique et 1 enseignant

III. Entretiens réalisés auprès des acteurs externes

Entretiens exploratoires

Secteur	Agrément	Entretien avec	Code et date
Éducation à la démarche scientifique	Asbl subsidiée par la région wallonne	Coordinateur	EXP-1 23/10/2018
Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Département éducatif d'un centre d'action laïque	Animateur	EXP-2 26/10/2018
Éducation à l'environnement	Centre régional d'initiation à l'environnement	Animateur	EXP-3 19/11/2018
Éducation à la citoyenneté et aux médias	Organisation de jeunesse	Coordinateurs	EXP-4 22/11/2018
Jeunesse	Service d'Aide en Milieu Ouvert	Directeur	EXP-5 26/11/2018
Jeunesse	Fédération des Maisons de Jeunes	Coordinateur pédagogique	EXP-6 06/12/2018
Éducation à la santé et à la citoyenneté	Service éducatif d'une ONG internationale	Coordinateur et animateur	EXP-7 17/12/2018
Coaching scolaire	Entreprise	Directeur	EXP-8 20/12/2018
Jeunesse	Service Jeunesse – Administration générale de la culture (FWB)	Responsable formations et thématiques transversales	EXP-9 12/03/2019
Éducation à l'environnement	Organisation de jeunesse	Directeur	EXP-10 19/03/2019
Éducation à l'esprit d'entreprendre	Cellule d'une asbl d'enseignement	Directeur	EXP-11 06/11/2018

Entretiens semi-directifs

	Organisation	Entretien avec	Code et date	Partenaires scolaires
Education à la citoyenneté	Association 1	Coordinateurs Animateur Animateur	EC-A-1 > 06/06/2019 EC-A-2 > 12/06/2019 EC-A-3 > 12/06/2019	
	Association 2	Coordinateurs	EC-B-1 > 13/06/2019 EC-B-2 > 26/07/2019 EC-B-3 > 17/11/2020 EC-B-4 > 02/12/2020	Etabl. 1, 2, 3
	Association 3	Chargé de communication Directeur Animateur Animateur	EC-C-1 > 17/10/2018 EC-C-2 > 18/07/2019 EC-C-3 > 27/11/2019 EC-C-4 > 27/11/2019	Etabl. 9
	Association 4	Coordinateur	EC-D > 19/07/2019	Etabl. 7
Education à l'esprit d'entreprendre	Association 1	Directeur Coordinateur	EEE-B-1 > 25/07/2019 EEE-B-2 > 29/10/2019	Etabl. 1, 9
	Association 2	Animateurs Coordinateur	EEE-C-1 > 27/06/2019 EEE-C-2 > 23/10/2019	
	Association 3	Directeur	EEE-D > 21/10/2019	Etabl. 1, 7, 8
	Association 4	Coordinateurs Nouveau coordinateur (2 ans plus tard)	EEE-E-1 > 13/12/2019 EEE-E-2 > 15/06/2022	Etabl. 5, 6
	Association 5	Coordinateur	EEE-F > 20/11/2019	
	Association 6	Directeur	EEE-G > 02/12/2019	
Autres	Fédération d'Organisations de Jeunesse	Directeur	AU-1 > 21/08/2019	
	Fédération d'Organisations de Jeunesse	Conseiller pédagogique	AU-2 > 15/10/2019	
	Fédération d'ONG de coopération au développement	Chargé d'ECMS et de recherche	AU-3 > 28/11/2019	
	OJ d'éducation à l'environnement	Animateur responsable	AU-4 > 19/11/2019	

IV. Codage des entretiens

Exemple de subdivision d'un axe thématique en différents thèmes subsidiaires

Nœuds							
Nom	Sources	Références	Créé par	Créé le	Modifié par	Modifié le	
Engagement	0	0	LD	14-05-20 10:34	LD	14-05-20 10:34	
Rapport à l'école	1	1	LD	18-06-19 11:51	LD	14-05-20 10:34	
Coordination avec les écoles	2	2	LD	18-06-19 18:57	LD	11-05-20 10:45	
Entrée dans les écoles	4	9	LD	24-09-19 9:11	LD	07-10-19 15:54	
Freins au travail éducatif	1	2	LD	04-10-19 16:49	LD	16-09-20 17:04	
Manque de locaux	1	1	LD	08-05-20 17:38	LD	08-05-20 17:39	
Décalage rythmes scolaires	1	1	LD	18-05-20 11:13	LD	18-05-20 11:57	
Représentations des enseignants	6	9	LD	08-05-20 17:39	LD	16-09-20 17:04	
Manque de temps des enseignants	2	2	LD	08-05-20 17:40	LD	18-05-20 11:57	
Absence enseignants	1	1	LD	18-05-20 11:51	LD	18-05-20 11:57	
Changements profs responsables	1	1	LD	18-05-20 11:50	LD	18-05-20 11:57	
Mauvais fonctionnement instances scolaire	1	1	LD	08-05-20 17:52	LD	18-05-20 11:57	
Poids de l'institution	2	2	LD	11-05-20 16:08	LD	18-05-20 11:57	
Pas une approche structurelle	1	1	LD	14-05-20 10:00	LD	18-05-20 11:57	
Ecoles trop sollicitées	1	2	LD	18-05-20 11:57	LD	19-05-20 9:20	
Facilitateurs au travail éducatif	0	0	LD	08-05-20 17:55	LD	08-05-20 17:55	
Type écoles	2	3	LD	11-05-20 9:15	LD	14-05-20 11:26	
Accueil variable	2	2	LD	12-05-20 15:30	LD	19-05-20 9:04	
Nécessité convaincre acteurs scolaires	3	3	LD	12-05-20 15:32	LD	18-05-20 9:52	
Adaptation aux écoles	4	6	LD	24-09-19 10:17	LD	12-05-20 15:53	
Communication avec les écoles	4	8	LD	12-05-20 14:55	LD	19-05-20 11:04	
Refus d'instrumentalisation	0	0	LD	08-05-20 17:24	LD	12-05-20 14:55	
Après le projet	0	0	LD	11-05-20 15:30	LD	12-05-20 14:55	
Double dépendance	2	2	LD	30-09-19 14:26	LD	11-05-20 10:45	
Conditions réussite projet éducatif	0	0	LD	11-05-20 10:45	LD	12-05-20 17:15	
Rôle dans le changement	4	8	LD	30-09-19 16:50	LD	14-05-20 15:12	
Infériorité % école	2	4	LD	18-06-19 14:34	LD	19-05-20 11:51	

Axes thématiques analyse des entretiens menés dans le secteur de l'éducation à la citoyenneté

Rechercher: Rechercher dans Nœuds Rechercher Effacer Recherche avancé

Nœuds

Nom	Sources	Références	Créé par	Créé le	Modifié par	Modifié le
Forme organisationnelle	0	0	LD	18-06-19 11:09	LD	18-06-19 11:09
Forme éducative	0	0	LD	18-06-19 11:33	LD	14-05-20 10:34
Finalités éducatives	0	0	LD	18-06-19 11:34	LD	14-05-20 10:34
Engagement	0	0	LD	14-05-20 10:34	LD	14-05-20 10:34
Plaidoyer politique	1	1	LD	14-05-20 10:34	LD	14-05-20 10:41
Diversification publics	0	0	LD	14-05-20 11:24	LD	14-05-20 11:24
Dynamique jeunesse	0	0	LD	14-05-20 13:57	LD	14-05-20 13:57
Engagement militant	1	1	LD	15-05-20 14:58	LD	15-05-20 14:59
Rapport à l'école	1	1	LD	18-06-19 11:51	LD	14-05-20 10:34
Coordination avec les écoles	2	2	LD	18-06-19 18:57	LD	11-05-20 10:45
Double dépendance	2	2	LD	30-09-19 14:26	LD	11-05-20 10:45
Conditions réussite projet éducatif	0	0	LD	11-05-20 10:45	LD	12-05-20 17:15
Rôle dans le changement	4	8	LD	30-09-19 16:50	LD	14-05-20 15:12
Infériorité % école	2	4	LD	18-06-19 14:34	LD	19-05-20 11:51
GT et plateformes OJ-école	3	4	LD	12-05-20 14:49	LD	19-05-20 11:05
Volonté structurer % à l'école au niveau fédération	1	1	LD	19-05-20 11:42	LD	19-05-20 11:42
Représentations	0	0	LD	08-05-20 16:22	LD	14-05-20 10:34
% éducation citoyenneté	3	6	LD	18-06-19 14:32	LD	07-10-19 17:40
% au secteur des OJ	1	1	LD	18-06-19 18:29	LD	18-06-19 18:30
% école	0	0	LD	18-06-19 18:54	LD	08-05-20 18:07
% au rôle des externes	4	7	LD	24-09-19 10:45	LD	08-10-19 9:56
% l'apprentissage	1	2	LD	30-09-19 8:42	LD	30-09-19 21:38
% secteur éduc entrepreneuriat	1	1	LD	04-10-19 15:12	LD	04-10-19 15:12
% réformes enseignement	0	0	LD	11-05-20 9:52	LD	11-05-20 9:52
% rapport aux jeunes	3	3	LD	13-05-20 10:09	LD	19-05-20 10:20
Contexte	0	0	LD	18-06-19 14:31	LD	14-05-20 10:34
Pas codé	9	27	LD	18-06-19 11:40	LD	18-05-20 17:33

Axes thématiques analyse des entretiens menés dans le secteur de l'éducation à l'esprit d'entreprendre

Nœuds							
	Nom	Sources	Références	Créé par	Créé le	Modifié par	Modifié le
+	Forme organisationnelle	0	0	LD	28-04-20 9:54	LD	18-06-19 11:09
-	Structuration du secteur	0	0	LD	28-04-20 10:10	LD	28-04-20 10:10
+	Rapport aux financeurs	0	0	LD	28-04-20 10:12	LD	28-04-20 10:12
+	Rapports entre associations	0	0	LD	28-04-20 10:13	LD	28-04-20 11:04
+	Forme éducative	0	0	LD	28-04-20 9:54	LD	28-04-20 10:10
+	Finalités éducatives	0	0	LD	28-04-20 9:54	LD	28-04-20 10:10
-	Story Me	0	0	LD	29-04-20 17:00	LD	30-04-20 10:53
+	Structure	0	0	LD	29-04-20 17:01	LD	29-04-20 17:01
+	Programme	0	0	LD	29-04-20 17:03	LD	29-04-20 17:03
-	Rapport à l'école	0	0	LD	28-04-20 9:54	LD	30-04-20 10:53
+	Coordination avec les écoles	0	0	LD	28-04-20 9:54	LD	30-04-20 13:37
+	Après l'animation	0	0	LD	04-05-20 16:49	LD	04-05-20 16:49
+	Freins au partenariat	0	0	LD	28-04-20 9:54	LD	04-05-20 16:49
+	Facilite le partenariat	0	0	LD	30-04-20 10:52	LD	04-05-20 16:49
+	Double dépendance	0	0	LD	28-04-20 9:54	LD	04-05-20 16:49
+	Financement des animations	1	1	LD	28-04-20 10:24	LD	04-05-20 16:49
+	Story Me	0	0	LD	28-04-20 10:57	LD	04-05-20 16:49
-	Représentations	0	0	LD	30-04-20 13:38	LD	30-04-20 13:38
+	% leur offre éducative	0	0	LD	30-04-20 15:15	LD	30-04-20 15:15
+	% au rôle des externes	0	0	LD	30-04-20 13:38	LD	30-04-20 15:16
+	% école	0	0	LD	30-04-20 13:38	LD	30-04-20 15:16
+	% secteur éduc entrepreneuriat	0	0	LD	30-04-20 13:38	LD	05-05-20 9:50
+	% à la formation initiale enseignants	0	0	LD	30-04-20 14:56	LD	05-05-20 9:50
+	% système économique	0	0	LD	06-05-20 9:17	LD	06-05-20 9:17
+	% 'incertitudes'	1	1	LD	08-05-20 9:24	LD	08-05-20 9:25
+	Divers	0	0	LD	28-04-20 11:35	LD	08-05-20 9:25
+	Pas codé	6	13	LD	28-04-20 9:54	LD	08-05-20 10:06

Axes thématiques analyse des entretiens menés avec les acteurs scolaires

Nœuds							
Nom	Sources	Références	Créé par	Créé le	Modifié par	Modifié le	
Identité enseignant	20	28	LD	03-04-20 13:57	LD	22-10-20 11:13	
Profil établissement	0	0	LD	03-04-20 14:00	LD	03-04-20 14:33	
Expériences partenariales	1	1	LD	03-04-20 14:23	LD	03-06-20 15:40	
Identité partenaires	16	42	LD	03-04-20 14:32	LD	04-11-20 18:33	
Objectifs concrets	6	16	LD	03-04-20 14:32	LD	24-04-20 10:56	
Finalités éducatives	0	0	LD	03-04-20 15:04	LD	03-04-20 15:05	
Forme éducative	0	0	LD	03-04-20 14:33	LD	03-04-20 15:05	
Déroulement projet	0	0	LD	03-04-20 14:44	LD	03-04-20 15:05	
Part du travail de l'enseignant	1	1	LD	03-04-20 15:01	LD	03-04-20 15:05	
Après le projet	0	0	LD	03-04-20 14:56	LD	03-04-20 15:05	
Opposition à l'école	0	0	LD	03-04-20 15:18	LD	03-04-20 15:18	
Liens avec les cours disciplinaires	9	14	LD	03-06-20 13:32	LD	29-07-20 18:19	
Représentations partenariat	1	1	LD	03-04-20 14:34	LD	03-04-20 17:28	
Avantages	0	0	LD	03-04-20 14:34	LD	03-04-20 14:34	
Inconvénients	1	1	LD	03-04-20 14:34	LD	03-04-20 14:49	
Pourquoi partenariat	0	0	LD	03-04-20 14:35	LD	03-04-20 14:35	
Vécu perso partenariats	6	7	LD	03-04-20 15:31	LD	29-07-20 16:17	
Conditions d'un partenariat	0	0	LD	03-04-20 15:43	LD	03-04-20 15:43	
Nécessité d'adaptation au cadre scolaire	1	1	LD	03-04-20 17:02	LD	29-07-20 16:20	
Rôle des partenaires	0	0	LD	17-04-20 11:48	LD	17-04-20 11:48	
Rôle de la direction	10	10	LD	03-04-20 17:15	LD	22-10-20 12:24	
Représentations enseignants-collègues	0	0	LD	17-04-20 17:08	LD	30-06-20 16:42	
Dynamique projets variable % public	5	5	LD	22-05-20 10:20	LD	29-07-20 17:47	
Ecoles très sollicitées	3	4	LD	22-05-20 10:43	LD	22-07-20 15:25	
Représentations enseignement	0	0	LD	03-04-20 14:36	LD	03-04-20 14:36	
Représentations du monde	0	0	LD	16-04-20 10:02	LD	16-04-20 10:02	
Divers	0	0	LD	16-04-20 9:03	LD	16-04-20 10:02	
Non codé	13	29	LD	03-04-20 13:58	LD	04-11-20 19:14	

Nœuds

Nom	Sources	Références	Créé par	Créé le	Modifié par	Modifié le
Identité enseignant	20	28	LD	03-04-20 13:57	LD	22-10-20 11:13
Profil établissement	0	0	LD	03-04-20 14:00	LD	03-04-20 14:33
Expériences partenariales	1	1	LD	03-04-20 14:23	LD	03-06-20 15:40
Représentations partenariat	1	1	LD	03-04-20 14:34	LD	03-04-20 17:28
Représentations enseignement	0	0	LD	03-04-20 14:36	LD	03-04-20 14:36
Travail enseignant	0	0	LD	03-04-20 17:11	LD	03-04-20 17:11
Finalités enseignement	0	0	LD	07-04-20 13:46	LD	23-04-20 10:51
Cours de CPC	0	0	LD	23-04-20 10:52	LD	23-04-20 10:54
Choix curriculaires	0	0	LD	03-04-20 17:29	LD	23-04-20 10:54
Educations à	0	0	LD	07-04-20 9:48	LD	23-04-20 10:54
Pacte d'Excellence	0	0	LD	07-04-20 10:00	LD	23-04-20 10:54
Ecole non adaptée aux évolutions	2	2	LD	17-04-20 15:55	LD	23-04-20 10:52
Changement en milieu scolaire	0	0	LD	20-04-20 16:55	LD	23-04-20 10:52
Ecole-réseau	0	0	LD	20-04-20 18:08	LD	23-04-20 10:52
Fonctions des différentes instances	1	1	LD	21-04-20 14:17	LD	23-07-20 17:28
Dysfonctionnements établissement	0	0	LD	22-04-20 9:46	LD	23-04-20 10:52
Représentations du monde	0	0	LD	16-04-20 10:02	LD	16-04-20 10:02
Evolutions récentes	0	0	LD	16-04-20 10:02	LD	16-04-20 10:02
Décideurs et analystes déconnectés du réel	1	1	LD	24-04-20 12:10	LD	24-04-20 12:10
Crise coronavirus	0	0	LD	22-05-20 11:10	LD	22-05-20 11:10
Représentations % jeunes	0	0	LD	23-07-20 16:33	LD	23-07-20 16:33
Divers	0	0	LD	16-04-20 9:03	LD	16-04-20 10:02
Non codé	13	29	LD	03-04-20 13:58	LD	04-11-20 19:14

