

# LE PARTENARIAT, LA COLLABORATION DES DIFFÉRENTS ACTEURS POUR LA RÉUSSITE DES JEUNES

Élisabeth BAUTIER (\*)

Cette communication est à entendre comme une réflexion, un retour, sur les logiques, les valeurs, les présupposés, les évidences qui sous-tendent les projets partenariaux et les façons de les penser. Ce retour conduit-il implicitement à interroger le projet de société en arrière-plan, la place et le rôle qu'y tiennent les différentes institutions éducatives ? En voulant tenter de résoudre les questions, certes graves, qui se posent depuis quelques années dans les différents lieux que sont l'école, la ville, le quartier..., il arrive que l'on oublie de considérer les conséquences dans d'autres domaines des solutions que l'on espère bonnes. Les propos qui suivent, parce qu'ils interrogent quelques évidences actuelles, pourraient laisser entrevoir une nostalgie pour une situation antérieure où la séparation entre les espaces, les institutions, les acteurs et leurs différents objectifs était clairement identifiée. Il n'en est rien, car une telle attitude équivaldrait à oublier combien les objectifs de l'éducation, les valeurs qui les sous-tendent, les modes de socialisation ont changé et que c'est cette évolution qu'il faut prendre en compte et non nier. En revanche, une question reste inchangée, celle des conditions qui permettent la formation d'une personne apte à se penser et à se vivre comme sujet, sujet en changement, sujet de savoirs, de langage, sujet dans le monde social dans lequel il vit.

*Le partenariat : pourquoi faire ensemble, avec d'autres, et avec quelles cohérences ?*

Pour trouver les premières incitations aux actions partenariales, on peut aller chercher du côté des difficultés rencontrées par les enseignants pour faire face à leurs « nouveaux » publics. Cela a été le cas

---

(\*) Équipe ESCOL, université Paris VIII.

quand il s'est agi d'élaborer des projets d'action éducative pouvant permettre de mobiliser des acteurs non enseignants visant à apporter des dimensions culturelles peu familières à une partie de la population scolaire. Puis le partenariat a été convoqué, quand est venue l'idée de confier à l'école des missions qui la débordent et qui touchent au quartier dans lequel elle s'insère. On retrouve aujourd'hui l'injonction de « faire avec d'autres » dans de nombreux domaines de l'évolution du système éducatif : ces autres peuvent être les aides-éducateurs ou autres intervenants, dans le cas de la Charte du XXI<sup>e</sup> siècle par exemple ; ils peuvent être différents personnels socio-éducatifs et sportifs relevant ou non des collectivités locales, dans le cadre de l'aménagement des rythmes scolaires ; il peut encore s'agir de partenaires associatifs, dans le cas d'actions lecture communales ou même scolaires...

Cette diversité ne doit pas masquer un phénomène aujourd'hui banalisé et dont on peut faire l'hypothèse qu'il n'est pas réductible à de « simples » arrangements locaux, temporaires et financiers, et que, au-delà, il est sans doute question de voir se modifier, plus ou moins doucement, les identités professionnelles, au moins de faire circuler les cultures professionnelles différentes pour les faire s'acclimater, pour que se pense ainsi différemment ce qui s'appelle éducation, culture commune, normes ; que par le biais de la négociation constante et souvent issue des rôles, des places, des démarches, des contenus portés par chacun, les objectifs mêmes de l'éducation, de l'éducation scolaire en particulier, puissent être modifiés. Cette injonction à « faire avec d'autres » est d'autant plus questionnante que, devant l'ampleur et dans l'urgence des problèmes, s'empilent, s'entrecroisent ou se juxtaposent des actions diverses – alors même que les questions à résoudre qui sont censées sous-tendre les faire n'ont pas toujours été analysées – mais aussi des dispositifs ayant des origines institutionnelles non homogènes (contrats locaux de sécurité, de réussite, de ville, REP...).

De plus, la question est sans doute moins d'agir dans l'urgence que de tenter de transformer des situations et des pratiques sociales génératrices de difficultés pour les individus comme pour le collectif, de se donner les moyens de définir l'ambition sociale des actions, le type de société et de jeunesse qu'il s'agit de penser et de former.

Cette hétérogénéité des institutions et des formes d'action qu'elles ont l'habitude de privilégier conduit donc à la même hétérogénéité du sens

que l'on donne à la notion de « réussite » des jeunes. Ce qui sera pour les uns réussite parce qu'il y a insertion plus facile dans la vie sociale quotidienne, socialisation plus légitime (au sens de reconnue socialement), expression de soi et de ses opinions, créativité du jeune, pratiques culturelles diversifiées, ne le sera pas pour d'autres qui se situent sur le versant de l'appropriation de savoirs partagés qui font culture et compréhension. Non pas que l'homogénéité des objectifs, des acteurs, des actions soit une nécessité, certes non, mais sans doute serait-il souhaitable (nécessaire?), pour la formation et l'éducation du jeune, que les objectifs d'éducation soient au moins sous-tendus par les mêmes conceptions des jeunes, des savoirs, de ce qui permet l'insertion sociale, ou au moins des conceptions qui ne soient pas contradictoires. Or tel n'est peut-être pas toujours le cas ; c'est ce que nous allons voir maintenant en prenant quelques exemples d'évidences qui, parce que telles, peuvent amener des actions ayant des présupposés et des objectifs différents.

Avant d'aborder ce point, peut-être est-il encore nécessaire de poser une question concernant les objectifs des actions partenariales impliquant l'école : s'agit-il d'actions visant une intervention sur « tous les fronts » où se trouve le jeune, ou s'agit-il d'actions visant à construire des modes de rapport au monde, au savoir et aux savoirs, au langage, aux autres, qui aident le jeune à être un élève mieux à même de comprendre les attentes scolaires et plus à même de se saisir au mieux de l'école et des transformations qu'elle permet ? Ou s'agit-il de compléter l'action de l'école dans des logiques de complémentarité, mais ce faisant aussi de différence (ce qui implique d'avoir analysé les différentes logiques des différentes institutions parties prenantes), ou s'agit-il « plus simplement » encore que tous travaillent à l'expression des jeunes, à l'amélioration de la lecture ou à la familiarité avec des pratiques culturelles plurielles, ou encore à une meilleure prise en considération du jeune dans sa globalité ? On le voit, ces objectifs sont bien différents alors qu'ils ne sont pas toujours distincts et distingués dans le quotidien des actions voire des dispositifs.

Pourtant, le thème du partenariat en éducation n'est pas récent, d'autres colloques ou actions de formation se sont déjà tenus. Mais il semble que les questions qui y sont soulevées ne trouvent pas souvent de réponse, sans doute parce que la gravité des situations vécues au quotidien rend l'action prépondérante et que celle-ci n'est pas toujours compatible avec

une réflexion sur la cohérence des présupposés des acteurs. Je soulèverai pourtant encore un point d'incohérence possible parce qu'il a à voir avec le manque de bilans des actions partenariales, tout au moins de bilans qui ne soient pas réduits à la mesure de la satisfaction des différents acteurs, jeunes compris. Il s'agit de la temporalité, de la durée dans laquelle s'inscrivent les actions conduites. Cette dimension des actions partenariales met en évidence que les différents acteurs ne se situent pas dans la même temporalité, et sans doute leurs logiques d'action ne sont-elles pas les mêmes. Quoi de commun en effet entre la mise en œuvre d'une politique ministérielle, voire l'obéissance à ses injonctions, l'inscription au budget d'une collectivité locale, des échéances électorales, et des objectifs éducatifs qui ne peuvent s'inscrire que dans une durée longue, longue comme celle qu'exige un processus de transformation?

### *De quelques conceptions valorisées et peu questionnées*

Trois types de conceptions apparaissent plus ou moins implicitement valorisées et sous-tendent les projets et actions.

#### **Une conception globale de la personne**

Est valorisée une approche globale de la personne qui non seulement place l'individu en tant que tel au premier plan, mais surtout le fait souvent au détriment de son inscription dans les rapports sociaux, voire au détriment de l'existence même de la dimension sociale qui pourtant déborde toujours les relations interindividuelles et l'expression de chacun. L'approche globale de la personne, expression aujourd'hui séduisante semble-t-il, repose sur deux idées : penser en termes de continuité des lieux, des temps, des contenus est favorable à la formation ; agir dans un domaine (l'expression personnelle, la conception d'un projet, l'initiative, l'action collective... par exemple) a forcément des effets positifs dans les autres. Certes, le conflit entre les lieux, les contenus, les places occupées risque fort d'être préjudiciable puisqu'il risque d'obliger certains enfants et adolescents à faire des choix, à ne pas pouvoir se penser dans une cohérence d'activités, de pensées, de savoirs et à se « replier » sur l'ici-maintenant de chaque moment, chaque lieu et situation. Mais entre conflit et continuité d'évidence, c'est là que se situe l'action de formation.

Cette démarche de valorisation de la personne prise dans sa globalité constitue sans doute dans la société actuelle une valeur, comme le

montre par exemple la centration télévisuelle sur les personnes publiques que l'on interroge bien au-delà d'un domaine de compétence particulier mais pour ce qu'elles sont et ont donc à dire de leurs expériences et de leurs opinions. Mais pour la question qui nous occupe ici, la « réussite » des jeunes, les actions sous-tendues par la nécessité de prendre en considération le jeune tel qu'il est, sa parole, ses intérêts obligent à quelques considérations sans lesquelles une telle démarche risque d'assimiler, ou de ne pas distinguer, les registres de la subjectivité, de la cognition, de la vie sociale, de confondre – ou ne pas analyser les différences entre – les activités conduites dans les différentes institutions. Comme s'il y avait une continuité obligatoirement profitable au jeune et assurée entre ces différents domaines, comme si toutes les situations d'activité mobilisaient les mêmes dimensions et les mêmes apprentissages, comme s'il y avait toujours et automatiquement « transfert », pour utiliser un terme d'autant plus à la mode que les approches sont « globales ». Or rien n'est moins sûr. Plus précisément, comment s'assurer que ce qui est acquis lors d'une activité sportive, théâtrale... conduite dans un cadre associatif, municipal... et qui relève de ces divers registres (ou davantage de l'un que de l'autre) va se constituer en apprentissages transférés et transférables dans l'univers scolaire par exemple? que ce qui est une « avancée » positive dans « l'image de soi » pour le jeune va avoir un effet sur les apprentissages? Ce « transfert » est-il effectif, sous quelle forme s'opère-t-il et qui s'assure que ce qui est transféré ne relève pas de ce qui est spécifique de la situation initiale et va pouvoir s'exercer avec pertinence dans un autre univers institutionnel comme l'univers scolaire? Le risque est grand que ce difficile travail d'identification des spécificités et de réflexivité sur les apprentissages (qu'il s'agisse d'apprentissages relationnels, cognitifs ou comportementaux...) qui constitue le fondement d'une formation transformatrice soit laissé à la charge du seul jeune que l'on veut pourtant aider.

C'est sans doute par la prise de conscience et la reconnaissance des différents enjeux, des différentes formes de relations et d'apprendre, des différentes formes d'activités, des différentes places réelles et symboliques que l'on peut y prendre que le jeune, comme l'enfant ou l'adulte, peut se construire, et non dans une volonté de continuité qui dissout les distinctions entre les lieux et les places. C'est donc dans une complémentarité qui repose sur l'analyse des spécificités de chaque lieu et institution qu'il est nécessaire de penser les actions partenariales, non

dans une continuité supposée entre les différents lieux d'activité, continuité qui brouille, confond, indifférencie et autorise une comparaison éventuellement mal fondée parce que fondée sur le goût, le plaisir, l'envie, à l'aune desquels se mesure souvent la participation à un projet.

### **L'individu et ses relations au détriment de son inscription sociale et des rapports sociaux**

La valorisation de la personne conduit également à inscrire davantage le sujet dans une logique d'autonomie, d'expression, de communication et d'aisance dans des relations interindividuelles que dans une inscription sociale réfléchie et dans une socialisation intellectuelle qui l'aiderait à se sentir partie prenante d'une culture commune. Plus problématique pour l'avenir est l'accent souvent mis sur une conception de la société où les conflits ne sont qu'interindividuels, ne sont que le produit d'un manque de communication, de paroles échangées, de négociation, de connivence. Une telle conception risque fort non seulement de leurrer les jeunes sur les véritables enjeux des situations sociales mais de les laisser démunis quand il s'agit de situations où les conflits sont des conflits de valeurs, d'objectifs, de sens, ou de culture non partagée.

Une telle conception est par exemple celle des approches de l'activité de langage qui ignorent les enjeux sociaux qui la sous-tendent au profit d'une centration sur l'expression de la personne, comme si la participation de celle-ci au débat public – même local – pouvait n'être qu'une question de compétence d'expression en groupe ou en public. Parler, argumenter obligent toujours à mobiliser les univers de connaissances qui permettent de construire l'opinion au-delà de la simple impression du moment et surtout de donner suffisamment de poids à ce qui est dit pour que le propos puisse justement avoir une autre fonction que celle d'expression et de participation ponctuelle et purement « symbolique » au débat public. N'y a-t-il pas risque aussi à laisser penser que la participation à la vie publique et citoyenne est réductible à une participation par l'expression d'une parole spontanée et individuelle ? La centration sur les activités de communication et d'expression au détriment des utilisations du langage permettant de comprendre le monde, de le penser et ce faisant de s'y inscrire, risque de conduire à des situations d'expression ayant des satisfactions immédiates ou au moins momentanées laissant les jeunes en difficulté pour s'inscrire dans un monde social effectivement irréductible à des relations interindividuelles. Le risque est d'autant plus grand que nombre des jeunes « à aider » ont justement

une conception relationnelle du monde et des rapports sociaux (c'est elle qui, par exemple, les poussent à ne voir chez l'enseignant qu'une personne plus ou moins sympa et à lui dénier sa fonction institutionnelle au nom de laquelle pourtant doit se penser son action) et sont ainsi démunis dans les domaines les plus fondamentaux et surtout les plus discriminants socialement.

Ainsi, quand nous évoquions précédemment l'intérêt de penser les actions conduites en termes de socialisation intellectuelle, il s'agissait pour nous d'interroger les actions qui valorisent le faire et surtout le faire ensemble au détriment d'une introduction à un monde de compréhension, un monde expliqué, compris, où justement l'action est différée, reprise, analysée.

### **Une logique de territoire serait plus efficace pour construire les actions et les agir**

La valorisation de la dimension territoriale des actions, projets, dispositifs partenariaux peut être interrogée de la même façon. Elle repose sur une évidence construite depuis une vingtaine d'années : la territorialisation est plus efficace car elle permet une meilleure connaissance des problèmes, des personnes concernées, elle permet de trouver des solutions les mieux adaptées à ces problèmes analysés localement, solutions qui peuvent ainsi être négociées, contractualisées. Ces arguments positifs n'évacuent pas d'autres aspects non ou peu interrogés, qui ont trait à ce que les actions territorialisées construisent comme valeurs et rapport au monde chez les jeunes et qui peut ne pas être en cohérence avec les buts poursuivis.

La centration sur le local comme lieu de l'unité d'action, de pertinence et de signification de celle-ci ne risque-t-elle pas de renforcer l'enfermement de certains jeunes, ceux qui sont justement dans un univers ayant une dimension des plus restreinte et de plus en plus restreinte (le quartier est aujourd'hui moins la référence que ne l'est la cité ou même l'escalier)? Des jeunes qui sont déjà dans la difficulté pour penser la loi comme différente de la règle locale, règle élaborée par le groupe, contextualisée et négociable, ne sont-ils pas renforcés dans cette idée quand justement l'espace d'action dans lesquels on les fait agir est leur espace familier, déjà construit par l'expérience quotidienne sur des logiques de relations interpersonnelles et même des relations de connivence, de partage des repères et des expériences? Quand l'objectif

affiché est celui de la prise de conscience de la dimension citoyenne de leur identité, de leur vie, des actions conduites, c'est-à-dire d'une dimension qui dépasse les intérêts personnels, ne court-on pas le risque, avec des actions localisées, que ces jeunes soient au contraire dans la confusion entre l'intérêt personnel construit localement dans l'interrelation et l'interconnaissance et l'intérêt général citoyen ; qu'ils restent enfermés dans un système de références où les référents privilégiés sont construits par le groupe auquel ils appartiennent (la famille, la cité, le groupe de copains...); qu'ils aient des difficultés à construire des évidences « citoyennes » comme celle qui permet de penser que même des gens que l'on ne connaît pas peuvent et doivent avoir les mêmes droits et devoirs que ceux que l'on connaît ?

On retrouve ainsi la question de la continuité ou de la distinction entre les différents lieux et places dans lesquels le jeune a besoin d'apprendre à se situer et à circuler pour se construire. Certes, aujourd'hui l'indistinction entre espace privé et espace public est pour tous de moins en moins pertinente ; mais n'est-il pas nécessaire de la rendre sensible chez des jeunes qui sont dans l'indistinction des lieux et des places, dans la négociation permanente, négociation qui est la dimension pour eux pertinente du changement et de la satisfaction, eux qui identifient les fonctions aux personnes qui les assument ?

Étrange situation donc que celle qui consiste à contextualiser les activités, les modes de pensée et d'être des jeunes quand l'objectif, si c'est de réussite scolaire qu'il s'agit, passe par l'habitude de la décontextualisation. Étrange situation aussi, de niveau institutionnel cette fois, d'un partenariat qui doit se faire alors même que les acteurs ne partagent peut-être pas les mêmes objectifs, les mêmes critères d'action, du fait même de leur inscription institutionnelle spécifique.

## *Conclusion*

J'ai tenté dans ce qui précède de mettre en évidence que, après une quinzaine d'années d'expériences affirmées d'actions partenariales, il est temps de ne plus être dans le partenariat pour le partenariat, c'est-à-dire dans des actions dont le critère de réussite est la seule bonne marche et la satisfaction de leurs acteurs au moment de la mise en œuvre de celles-ci. Aujourd'hui que l'on a des années de recul, on peut mieux analyser et mieux maîtriser les différentes logiques institution-

nelles et territoriales, on peut vérifier que la mise en cohérence nécessaire des actions passe sans doute par la distinction explicite des lieux, des visées et des compétences. On peut s'assurer qu'une action positive dans le court terme n'est pas préjudiciable dans le long terme ; ne serait-ce que parce qu'il risque d'en être ainsi des actions qui, au (bon) motif d'adaptation à leur public, sont en fait discriminantes parce que socialement enfermantes. Si ce genre d'actions « adaptées » à un public qui est massivement le public dit « en difficulté » est projeté indépendamment d'un projet de société qui poserait clairement la question du traitement de la différenciation culturelle, il est à craindre que les buts affichés d'aide à cette population de jeunes ne soient pas atteints. On ne peut faire l'économie, dans le travail partenarial, d'une explicitation réciproque du niveau des valeurs et des conceptions de ce que sont la réussite et l'insertion, de ce qu'est un sujet social, valeurs et conceptions qui sous-tendent les projets.

Il est également d'un intérêt non négligeable de prendre le temps de penser les actions au-delà de leur réalisation même et de travailler plus qu'on ne l'a fait jusqu'à présent à une élucidation de ce qu'elles mobilisent chez les jeunes comme formes de pensée, formes langagières, formes de l'apprendre, formes de rapport aux savoirs. Si continuité et complémentarité il doit y avoir entre les actions et les institutions, c'est sans doute à ce niveau « profond » de l'activité des jeunes, au moins pour les actions qui ont pour objectif de faciliter leur insertion dans l'institution scolaire. Il s'agirait alors de se demander dans quelle mesure le « hors école » peut aider le jeune à comprendre l'école, peut participer à la mise en place d'un certain nombre de manières de faire, de dire et de penser dont l'élève a besoin et que souvent l'école exige et suppose plus qu'elle ne les construit. Mais une telle démarche suppose sans doute que l'on considère que la « réussite » scolaire reste pour tous un moyen incontournable de la participation à une culture partagée et à une insertion sociale.

Élisabeth BAUTIER