

LES LIMITES DE LA COOPÉRATION DANS LES PARTENARIATS EN ZEP

Lise DEMAILLY (*)
Juliette VERDIÈRE (**)

Les différentes formes de partenariat dans les ZEP peuvent se regrouper en cinq types qui vont du simple compromis d'intérêts matériels à une coopération complète.

Entre école, institutions publiques, structures et associations locales, parents, la coopération est un mode de relation difficile à établir.

La création de projets communs demande un volontarisme certain, du temps, des convergences éthico-politiques, une relative stabilité des acteurs et un véritable intérêt de ceux-ci en termes d'accroissement de pouvoir et de plaisir dans l'action professionnelle.

Le développement du partenariat dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP), depuis leur création, est en principe l'occasion de la rencontre entre des acteurs sociaux aux positions très différentes (école, institutions, associations, usagers), et surtout de leur coopération autour de projets particuliers demandant confrontation et construction d'un accord. Le partenariat a d'ailleurs été l'objet d'un discours normatif fort, tendant à le valoriser et à le désigner comme l'une des « solutions » aux problèmes éducatifs rencontrés en ZEP. Nous avons voulu nous dégager de ce type de discours prescriptif et, également, laisser de côté la question

(*) Professeur de sociologie à l'université de Lille-I - CLERSE/IFRESI.

(**) Doctorante en sociologie, université de Lille-I.

psychopédagogique de l'efficacité du partenariat en matière de lutte contre l'échec scolaire. Notre projet a été d'observer sur les terrains comment les acteurs mettent en place cette coopération, les difficultés, conflits ou tensions qui peuvent en découler. Nous souhaitons donc interroger ici les formes et les limites que la coopération partenariale peut prendre dans les ZEP, ainsi que la régulation de cette coopération.

Présentation de l'étude

L'étude sur laquelle nous appuyons la rédaction de cet article a été menée en réponse à une commande du Conseil économique et social régional Nord-Pas-de-Calais (CESR). L'interrogation du CESR portait sur la réalité et la qualité des partenariats existant dans les zones d'éducation prioritaires de la région et la place qu'y prennent les acteurs extérieurs à l'Éducation nationale (1).

Remarquons que cette demande du CESR illustre par son fait même l'intervention de plus en plus courante d'institutions extérieures à l'Éducation nationale dans le monde scolaire et leur intérêt quant au fonctionnement du système éducatif. Les collectivités locales et territoriales souhaitent ainsi de plus en plus souvent avoir un droit de regard sur les établissements scolaires qui, s'ils sont sous l'autorité de l'Éducation nationale, sont également dépendants de leur gestion. L'initiative du CESR a suscité, au démarrage de l'opération, une certaine irritation chez les cadres de l'Éducation nationale, autour de la représentation suivante : la ZEP est une structure Éducation nationale, c'est donc l'Éducation nationale qui est responsable de son évaluation. Cette réaction, qui s'est ensuite apaisée et à laquelle nous n'avons d'ailleurs pas été confrontées personnellement en tant que chercheurs, est significative des ambiguïtés des ZEP (projet Éducation nationale ou projet partagé ?) et des ambiguïtés du droit et du devoir d'évaluation.

Une deuxième remarque préliminaire sur cette commande concerne l'inquiétude de la collectivité territoriale concernant « l'ouverture de l'école ». Le partenariat, une des spécificités des ZEP à leur création, peut être vu sous cet angle, il est un exemple de l'ouverture de l'école à son environnement. Or cette ouverture semblait remise en question au moment de notre enquête, à travers la partie du discours ministériel qui portait sur le recentrage nécessaire des ZEP autour des apprentissages de base, ou à travers les craintes exprimées par les cadres du système scolaire quant à la

dérive « sociale » des objectifs des ZEP et quant à la décharge de certaines fonctions pédagogiques auprès des élèves sur des personnes extérieures au corps enseignant (aides éducateurs, animateurs de soutien scolaire).

Dans ce contexte un peu incertain, à travers dix zones d'éducation prioritaires, nous avons donc cherché à comprendre les différentes formes que prend le partenariat, son fonctionnement, les relations qu'il implique entre acteurs d'institutions différentes, les conflits potentiels qu'il peut soulever, le sens qu'il a pour les acteurs concernés (2). Les dix ZEP de l'académie de Lille ont été sélectionnées à partir de leur diversité et de leur représentativité au regard de différentes caractéristiques (taille, ancienneté, situation géographique, caractéristiques de l'équipe de pilotage, place à l'enquête sociale, etc.).

Diversité des modes de coopération dans les partenariats

On ne peut pas proposer de définition précise et univoque au terme de partenariat. Sa vogue dans les années 1980 l'a conduit à être un terme vague, à simple but de communication (3). Nous-mêmes n'en proposerons pas de définition, qui ne pourrait être que normative. Nous avons exploré sous ce terme l'ensemble des relations impliquant des acteurs externes et internes débouchant sur une « action ».

Ces partenaires ne sont pas dans des positions sociales comparables vis-à-vis de l'école. On trouve ainsi des partenaires institutionnels (municipalités, équipes de développement social urbain [DSU], conseil régional, conseil départemental) pour lesquels le partenariat avec les ZEP entre dans un cadre institué, précis et obligatoire, et a une importante dimension financière. Le partenariat d'action est proposé par des acteurs relevant également d'institutions (police, justice, centres médico-sanitaires) pour lesquelles le partenariat apparaît en supplément de leurs fonctions spécifiques. Enfin, il est également pratiqué par des acteurs appartenant à des structures ou à des associations pour lesquelles le partenariat avec l'école est l'une des raisons d'être principales de leur existence (centres sociaux et culturels, associations de quartier). Le partenariat avec les parents d'élèves est particulier puisqu'il s'agit là de la collaboration avec des usagers du système scolaire.

Mais ces différents types de relations institutionnelles ne fondent pas trois types spécifiques différents de pratique partenariale. Nous avons

observé en fait une diversité de mises en forme du partenariat, quelles que soient les structures concernées. Les partenariats que nous avons repérés ne sont d'autre part pas obligatoirement formalisés dans le projet de la ZEP, ils se limitent parfois à une seule action (l'analogie entre « action » et partenariat est très courante), mais la distinction partenariat formalisé ou non, ou l'ampleur du domaine visé, ne nous ont pas paru non plus essentiels pour différencier les pratiques.

Il nous a semblé utile, à des fins d'intelligibilité et de classement des situations, de produire une typologie des partenariats. Elle recoupe plus ou moins les typologies produites par d'autres chercheurs (par exemple D. Zay [1997]), mais elle a, dans sa forme, une pertinence par rapport aux terrains observés et aux partenariats recensés dans l'académie de Lille. Il nous a paru intéressant de construire une typologie des partenariats autour des modalités de la coopération, c'est-à-dire à la fois autour du degré de partage des objectifs entre les partenaires et autour des conditions de mise en œuvre. Nous avons ainsi abouti à cinq pratiques types.

Le premier type de pratique (A) représente un simple compromis d'intérêts matériels, où l'on ne décèle pas d'objectifs communs réels. Il y a même au contraire au fond une indifférence aux objectifs de chacun.

Il s'agit, par exemple, du partenariat d'un collège avec un hypermarché : les élèves du collège réalisent des paquets cadeaux en échange d'une aide financière permettant d'abaisser le coût de revient d'un voyage. L'objectif affiché de la part du collège est à la fois la recherche de moyens financiers mais, en même temps, il vise à permettre aux collégiens de valoriser leur image vis-à-vis des clients du magasin, dans un but donc plus comportemental. De la part de l'hypermarché, si l'objectif énoncé peut être également cette recherche de meilleures relations entre les élèves et la population locale, en tant qu'établissement commercial, c'est surtout la revalorisation de sa propre image qui est recherchée (aide aux clients et soutien d'une cause « honorable »).

« L'idée des collègues qui ont mis ça en place, c'est premièrement de baisser le prix de revient du voyage qui est effectué avec les élèves à la montagne, mais aussi permettre de donner une autre image de nos élèves à la population et à « Carrefour » aussi. Ce qu'il faut savoir, c'est que ce supermarché « Carrefour », qui n'est pas très éloigné, voit

passer certains de nos élèves avec une attitude qui n'est pas forcément correcte, c'est-à-dire ils font l'imbécile ou volent, etc. » (chef d'établissement).

Dans le deuxième type de partenariat (B), la convergence d'objectifs est très faible et leur mise en œuvre est *conflictuelle*. Les partenaires sont guidés par des objectifs et des valeurs qui peuvent être proches, mais ils ne s'accordent pas sur les pratiques.

C'est le cas d'une association qui propose de l'accompagnement scolaire. Pour le responsable de l'association, le but était au départ l'apprentissage à travers les jeux. Face à la demande des parents, l'association a dû se réorienter vers la méthodologie, et s'axer davantage sur le travail scolaire. Or, les acteurs de l'Éducation nationale contestent cette manière de faire car elle représente selon eux une redite du travail de l'enseignant, par des personnes qui ne sont pas compétentes. De plus, ils reprochent à l'association d'être fermée à tout contrôle de l'Éducation nationale.

« Dans une association dite " d'accompagnement scolaire ", les gens peuvent faire tout et n'importe quoi » (responsable ZEP, chef d'établissement).

« Cette association fait aussi de l'accompagnement scolaire en dehors du temps scolaire mais, là, le partenariat n'est pas bon parce qu'on ne sait pas ce qu'ils font et ils ne veulent pas trop nous le dire » (IEN).

« Les parents qui sont venus aux réunions, leur vision de l'accompagnement scolaire, c'était de toucher au cœur du problème, c'est-à-dire uniquement les apprentissages, purement les règles de grammaire. (...) Il y a une petite pression, mais disons que c'est leur demande qui fait ça » (responsable d'association).

On trouve dans le troisième type de partenariat (C) une vraie convergence d'objectifs entre les partenaires, mais la collaboration concrète est quasiment absente car chacun travaille séparément et est simplement un « relais » pour l'autre. Il y a *convergence* des objectifs mais *cloisonnement* dans la mise en œuvre.

Un travail mené sur la toxicomanie par des structures de santé auprès d'un public de collégiens illustre ce cas. Des deux côtés, les objectifs sont sociosanitaires et convergents : il s'agit de lutter contre la toxicomanie. Cependant, les membres de l'équipe de santé estiment leurs

interventions peu préparées par les enseignants, ils ne savent pas non plus si leur travail est approfondi après leur visite. Le collègue paraît quant à lui satisfait de ce partenariat puisqu'il souhaite le renouveler.

« J'ai été très déçu de notre collaboration. (...) On a été invité à un premier comité d'environnement. (...) De là, on nous a lancés, comme ça, dans le projet, mais on est intervenu manifestement les uns derrière les autres, sans cohérence » (responsable structure médicale).

Le quatrième type de partenariat (D) implique une convergence d'objectifs et des échanges réguliers d'informations. Les partenaires communiquent, se rencontrent, échangent, mais il n'y a pas de mise en œuvre conjointe. Il peut d'ailleurs y avoir de petits désaccords sur les mises en œuvre, malgré les objectifs communs.

Les actions d'accompagnement scolaire, lorsqu'elles sont acceptées et reconnues par l'Éducation nationale, ce qui n'est pas le cas de toutes, relèvent souvent de ce type de partenariat. Par exemple, un centre social propose un accompagnement scolaire auprès de collégiens, par le biais d'intervenants rémunérés et formés à ce travail. Plusieurs fois dans l'année, intervenants et enseignants volontaires se rencontrent pour discuter des élèves, voir les progrès, proposer des améliorations. Les intervenants n'ont pas le sentiment de travailler en aveugle et, d'autre part, les enseignants peuvent inciter certains de leurs élèves à participer à l'accompagnement scolaire. Pour les deux partenaires, les objectifs sont scolaires.

« Aujourd'hui, tous les deux mois, il y a une rencontre entre les associations et le collège et ça se passe vraiment bien puisqu'il y a un échange à partir de listes. Les intervenants de l'accompagnement scolaire viennent avec des listes d'enfants et rencontrent les enseignants et ils échangent sur chacun de ces enfants, donc il y a vraiment là une bonne collaboration » (responsable de l'éducation, municipalité).

Enfin, le cinquième type de partenariat (E) constitue le mode de collaboration le plus poussé entre les partenaires, car l'élaboration des objectifs, la mise en œuvre et l'évaluation se font en commun. La coopération est complète.

C'est le cas du travail qui est mené entre les écoles de la ZEP et un centre culturel multimédia. Le centre culturel expose un artiste contem-

porain, les enseignants ayant contribué à cette programmation. Les enseignants qui vont mener leur classe voir l'exposition ont la possibilité de rencontrer au préalable la responsable de la galerie qui va leur expliquer le travail de l'artiste et ce qui peut être proposé à partir de l'exposition. Lors de la visite, enseignant et responsable sont capables de renseigner les enfants. L'enseignant a pu, d'autre part, introduire la visite de la galerie dans un travail plus général qu'il mène sur l'année. L'artiste vient ensuite à l'école. Le responsable ZEP et le responsable du centre mènent une évaluation commune de leurs actions. Les objectifs ne sont pas totalement identiques au départ puisque le centre, s'il vise au développement culturel de la population, a obligatoirement des objectifs commerciaux. Cependant, une concertation a été menée préalablement pour construire des objectifs communs et la manière de mettre en œuvre le partenariat.

« On a commencé à faire un travail autour de l'idée d'élaboration d'une charte de partenariat entre l'Éducation nationale et les services culturels de la ville. Donc, on a d'abord fait en sorte que les individus se connaissent ; parce qu'ils se voyaient, ils voyaient leurs noms dans le courrier mais ils ne se connaissaient pas forcément ; donc on a passé deux jours ensemble, deux fois une journée : les animateurs de la ZEP, les conseillers d'éducation, les responsables des structures culturelles » (responsable association).

« Il est tout à fait normal qu'eux, leurs préoccupations, quelque part, ce soit aussi qu'il y ait du monde, sinon ils ferment boutique (...), donc eux, leur logique, c'est un peu ça. Mais en même temps, ils font un pas vers nous en se disant, de toute façon, c'est aussi l'éducation qui va faire qu'à long terme les habitudes culturelles vont se développer d'une manière différente sur la ville. Et nous sommes partie prenante parce que nous nous rendons bien compte que nous n'avons pas tous les moyens, à l'intérieur de l'école, pour faire vivre la culture en vrai » (responsable ZEP, IEN).

« Mais on a fait attention de ne pas mélanger les métiers, c'est-à-dire que les enseignants restent des enseignants. Nous, nous restons des acteurs extérieurs dont le métier est de travailler dans le champ culturel, et on va à la rencontre l'un de l'autre et on travaille ensemble pour un public qui est très ciblé, qui est celui des enfants, dont on se préoccupe en terme d'éducation et de formation » (responsable association).

Cette typologie des partenariats est construite selon le degré de coopération, donc le type d'accord sur les objectifs et la capacité à travailler ensemble, évaluation comprise. Quelle est la fréquence relative de ces partenariats ? La réponse à cette question dépendrait du mode de calcul adopté, mais le type E est dans tous les cas le plus rare. Tous sont représentés, aucun ne caractérise une ZEP en particulier. Le contenu du partenariat a une certaine influence. Les objectifs visés peuvent ainsi être scolaires (résultats, connaissances), le domaine scolaire étant celui où l'Éducation nationale souhaite le plus être maître du partenariat et où elle est la plus vigilante. Les objectifs peuvent également être culturels (dimension intellectuelle), sociosanitaires, sociocomportementaux (comportement, citoyenneté). Enfin, il peut s'agir simplement d'équipements (une entreprise édite un document produit par une école) qui favorisent une pratique partenariale de type A.

Quelles sont les normes des acteurs sociaux en matière de partenariat ? C'est le partenariat de type C qui semble le plus largement valorisé. Cette importance est en lien avec l'idée couramment admise chez nos enquêtés membres de l'Éducation nationale que les objectifs de l'Éducation nationale ne sont pas négociables et que, par ailleurs, seule celle-ci a compétence pour juger de ce qui est bien en matière scolaire. De ce point de vue, le partenariat ne peut s'établir qu'avec des professionnels qui ne traiteront que les problèmes qu'ils sont habilités à traiter et ne s'occuperont pas de politique scolaire ou de pédagogie. On relève une vigilance très forte chez les acteurs de l'Éducation nationale quant au respect du champ de compétences des enseignants, celui-ci ne doit pas être partagé.

Cependant, cette préférence pour le partenariat C s'explique également parce qu'il est moins coûteux en temps et permet de meilleurs rapports énergie/efficacité, temps de travail/visibilité. Une concertation forte avec les partenaires, la construction commune des actions, le suivi et l'évaluation de celles-ci sont souvent interprétés sur le terrain comme un risque de remise en question des compétences enseignantes, de porosité de leurs pratiques, et de travail trop coûteux en temps. Le partenariat de type C apporte des compétences que les enseignants ne possèdent pas, tout en ne déstabilisant ni leurs pratiques, ni leurs rapports aux élèves.

Au contraire, les partenaires extérieurs à l'Éducation nationale les plus impliqués dans la ZEP souhaitent souvent accroître le niveau de

coopération et au moins pouvoir échanger régulièrement avec les enseignants. Ils sont donc favorables dans l'idéal au partenariat de type E. Celui-là trouve également des défenseurs chez certains enseignants qui y recherchent des occasions d'enrichir leurs pratiques pédagogiques et ont un rapport plus militant à leur métier.

Dans les partenariats de type A et B, pour une même action, les différents partenaires peuvent penser à des objets différents, ou ne pas leur accorder la même importance. L'Éducation nationale verra surtout un objectif scolaire derrière l'accompagnement scolaire, l'association qui le propose peut également y voir un but d'ouverture culturelle ou de travail sur le comportement. Une école peut voir dans le prêt d'un véhicule par la mairie une simple aide matérielle, alors que du côté de la municipalité, cela fait partie intégrante de sa politique éducative, une manifestation de soutien aux écoles.

L'investissement variable des acteurs dans le partenariat

Dans les dix ZEP que nous avons étudiées, nous avons retrouvé les différentes catégories de partenaires, agissant dans des partenariats allant du type A au type E. Un partenaire n'est pas relié à une pratique type de partenariat, la relation varie selon les ZEP, et, dans les ZEP, selon les actions montées. Le partenariat, qui n'est jamais une obligation stricte dans les ZEP, dépend essentiellement du bon vouloir des acteurs et des représentations que chacun a de la coopération, coopération entre des acteurs aux positions sociales très différentes qui ne se fait pas sans heurt. Pour chaque catégorie de partenaire, nous avons relevé des problèmes spécifiques.

Les enseignants : participation mesurée pour eux, participation primordiale pour les autres

Nous confirmons ici ce qu'avait déjà mis en évidence D. Glasman (1992) lorsqu'il remarquait, en préalable à son étude sur le partenariat, que si les ZEP impliquaient une possibilité de partenariat avec l'école, encore fallait-il que celle-ci soit prête à l'accepter. Or, l'école est le partenaire obligé de toutes les relations partenariales.

Nous avons remarqué un investissement très variable des établissements scolaires dans la démarche partenariale. Certaines écoles sont très accueillantes aux initiatives extérieures, d'autres opposent une fin

de non-recevoir aux sollicitations partenariales. De manière générale, le choix de participer ou non semble dépendre davantage des personnes (équipe enseignante, directeurs d'école) que de la structure scolaire en elle-même. Mais on remarque toutefois une différence d'investissement dans le partenariat selon les degrés d'enseignement. Celui-ci est beaucoup plus développé en maternelle qu'au collège. Cela peut être expliqué en partie par la fonction du responsable ou du coordonnateur : leur réseau de relations se développe davantage dans le niveau d'enseignement duquel ils sont issus, offrant plus d'opportunités ou d'informations aux enseignants qui se situent au même niveau.

Par ailleurs, cette différence d'investissement est reliée, par les enseignants eux-mêmes, à la lourdeur de leurs programmes d'enseignement. Il semble qu'à mesure de l'avancée dans les niveaux scolaires, la situation d'enseignement devienne plus cadrée et contraignante, laissant moins de possibilités pour une ouverture partenariale. Le travail pédagogique en maternelle et en primaire est déclaré, par les enseignants, mieux adapté au partenariat que celui du collège. D'autre part, les enseignants mettent également des limites à leur implication dans les partenariats parce qu'il ne représente pas pour eux un choix d'investissement autonome, mais qu'il vient prendre sur leur temps de travail et notamment leur temps de présence auprès des élèves.

Les partenaires extérieurs à l'Éducation nationale acceptent mal ce qu'ils interprètent comme un manque d'investissement des enseignants. Ils perçoivent ceux-ci comme disposant de beaucoup de temps et comme peu enclins à en donner. On touche là en fait le problème des temporalités différentes entre les diverses professions. Un enseignant, un travailleur social ou un policier conçoivent différemment les frontières entre le travail et le hors-travail.

Les reproches à l'encontre des enseignants formulés par les autres partenaires ne se limitent pas à ce problème de temps. Ils dénoncent également leur « inertie », leur « manque d'implication », leur « individualisme », défauts qui ne sont pas attribués de manière aussi violente aux autres partenaires des ZEP. Mais il faut rappeler, pour comprendre ces propos, qu'une partie de la professionnalité de ces acteurs se définit de toute façon dans une opposition forte au monde scolaire. C'est ainsi particulièrement le cas des travailleurs sociaux.

La participation des institutions publiques : diversité des objectifs et rapports de pouvoir

Les municipalités, les équipes de développement social urbain, les services des différents ministères (justice, police, santé) sont les instigateurs de partenariat, ou sont sollicités par l'équipe de pilotage de la ZEP, voire directement par des enseignants. Leur participation semble systématique dans les ZEP étudiées.

Cependant, cela ne doit pas cacher le fait que le partenariat avec l'école ne constitue pas leurs préoccupations premières, il est utilisé comme moyen périphérique pour atteindre leurs propres objectifs. Il peut alors devenir un objet de conflit. En effet, chaque acteur possède ses propres objectifs qui se réfèrent aux objectifs généraux de sa fonction ou de son métier et non à l'éducation scolaire : souci de se maintenir en place politiquement ou adéquation aux autres axes de sa politique pour une mairie, souci de toucher une population précise pour un centre sanitaire, souci de prévenir des comportements de délinquance pour la police.

Ces partenaires peuvent également avoir des objectifs précis en matière d'éducation : les mairies proposent parfois leur politique éducative, une équipe de santé peut avoir ses propres idées sur la façon d'intervenir éducativement sur la toxicomanie ou l'alcoolisme auprès des jeunes. Or, ces objectifs ne coïncident pas toujours obligatoirement avec ceux de l'Éducation nationale, leur absence de convergence créant des tensions dans le partenariat (et aboutissant à des pratiques de type B).

Les conflits peuvent être également d'ordre politique, notamment avec des mairies, créant un refus net de la part des enseignants, ou simplement venir parasiter le déroulement du partenariat.

« On a aussi appris à les jauger [les enseignants] pour ce qu'ils étaient et pas comme opposants politiques. Ce sont des gens qui avaient envie de faire quelque chose, on n'est pas d'accord sur tout, c'est pas vrai mais, en même temps, maintenant, on arrive à se parler, à faire des choses ensemble, à savoir jusqu'où on se fait confiance et à partir de où on ne se fait plus confiance aussi, pour ne pas être hypocrite » (élu).

Les équipes de DSU ont également leur propre politique à mettre en œuvre d'après les injonctions de leur ministère (développement de la

vie de quartier, mise en place d'un « projet éducatif local »), celle-ci étant utilisée comme critère de choix dans les diverses actions proposées. Or, le DSU est l'un des principaux financeurs des actions partenariales et ses refus par rapport aux projets des établissements ne sont pas toujours compris.

Si ces divergences entre partenaires, d'une part entre objectifs éducatifs et non éducatifs, d'autre part entre objectifs proprement éducatifs, ne conduisent pas obligatoirement au conflit, il apparaîtrait nécessaire qu'elles soient connues et explicitées pour que le partenariat puisse se développer sereinement. Cet idéal reste difficile à atteindre, c'est pourquoi des tensions entre partenaires semblent inhérentes au partenariat. On retrouve ce problème quels que soient les partenaires en jeu.

Les structures et associations locales : participation nécessaire mais contrôlée

Dans le cas des structures et associations locales, le partenariat peut également devenir un objet de conflit. Pour les acteurs de ces structures (centre social et culturel, associations de quartier, associations de parents d'élèves), la collaboration avec l'école est pratiquement inhérente à leur existence, essentielle pour eux. Les demandes ou proposition de partenariat émanent ainsi directement des acteurs représentant ces structures, leur volonté est souvent de développer un partenariat très poussé. Mais ces structures ont également des objectifs spécifiques (rechercher des subventions pour une association, trouver son public pour un centre culturel) et des objectifs éducatifs précis (développer l'accès à la culture, la connaissance de l'hygiène et de l'alimentation) qui seront tenus pour uniquement « sociaux » par les membres de l'Éducation nationale.

La crainte exprimée par l'Éducation nationale est également que le partenariat ne soit qu'un simple moyen de subsistance pour certaines associations, la finalité de leur intervention étant plus leur survie matérielle que l'intérêt des enfants. Il apparaît donc que ce partenariat occupe une place très importante dans les ZEP tout en étant toujours suspecté de risques de dérives par les acteurs de l'Éducation nationale.

Les parents d'élèves sont-ils de réels partenaires ?

Le partenariat avec les parents d'élèves est l'un des plus souhaités par les différents acteurs des ZEP, qui regrettent dans le même temps son manque de développement. Il existe en fait trois orientations dans la mise en forme du partenariat avec les parents présentés par les enseignants.

Dans la première orientation, les parents sont des partenaires de l'école en ce qu'ils lui apportent une aide ou un soutien (organisation de fêtes). Cette forme de partenariat n'est pas spécifique aux ZEP. On peut se demander si dans ce cas les parents sont de réels partenaires, et non plutôt de simples prestataires. Ce sont des partenariats de type A. Les deux autres formes sont plus conflictuelles au sens où nous l'avons défini pour la pratique de type B.

Dans la seconde, les parents sont soutenus par l'école, qui leur apprend alors à être de « bons parents », « bons parents » selon les critères de l'Éducation nationale. Les ZEP ont très souvent dans leur projet un axe portant sur la relation avec les parents : comment les faire participer, comment les aider à aider leurs enfants... Des actions, aussi bien sur l'apprentissage de la lecture que sur des mesures d'hygiène ou d'hygiène de vie, veulent associer les parents d'élèves. Certaines ZEP proposent des actions d'alphabétisation des parents, d'autres les intègrent aux stages intercatégoriels. Les parents sont dans ce cas plutôt les objets mêmes d'un partenariat.

La troisième forme de partenariat est la moins formalisée et la plus problématique car elle fait entrer en ligne de compte des jugements de valeur. Ce qui est appelé partenariat consiste en fait dans la coopération que tout parent, selon les acteurs de l'Éducation nationale, devrait développer avec l'école : suivi scolaire de l'enfant, de ses activités, soutien des enseignants dans leur démarche éducative. Cette communication est jugée totalement absente tout en étant fortement sollicitée. Elle paraît en fait bloquée par les deux partenaires. Les parents sont perçus comme méfiants envers l'école, et imputant l'échec scolaire de leurs enfants directement aux enseignants. Les enseignants disent souffrir d'un manque de considération de la part des parents, qu'ils incriminent en retour de nombreux maux. Ils les perçoivent ainsi surtout à travers leurs manques : de connaissances, de culture, de moyens financiers, d'hygiène, d'éducation, etc. On se retrouve donc dans une situation de double culpabilisation qui obligatoirement empêche une communication ouverte et égalitaire.

Cependant, ce contact avec les parents est en même temps craint. Les enseignants ne s'estiment en général pas redevables d'explications de leurs méthodes pédagogiques et sont réticents à voir les parents entrer dans leur classe. De plus, les conflits qui existent entre des enseignants

et des parents d'élèves, souvent produits par des incompréhensions mutuelles, confortent certains dans leur refus d'ouverture.

Cette absence d'implication des parents est jugée, par les acteurs de l'Éducation nationale comme par les autres, nuisible au partenariat en général, les activités menées auprès des enfants à travers les relations partenariales pâtissant du manque de relais des parents.

« Le problème est que l'on est en train d'écœurer les gens qui sont sur le terrain parce qu'on a beau, ici, mettre en œuvre tout un tas de choses, comme on le fait ici dans les écoles... mais si les parents – les gamins, je ne les mets pas forcément en cause – ne mesurent pas ce que l'on fait pour les gamins, on passe à côté de la plaque, et ça, c'est à mon sens dramatique » (responsable ZEP, chef d'établissement).

Le souci du respect des compétences

Quels que soient les partenaires, le thème du respect des compétences de chacun dans la coopération nous apparaît fortement relié à l'expérience pratique du partenariat. S'il est surtout rappelé par les acteurs de l'Éducation nationale, qui représentent en fait la structure d'accueil, il paraît également bien intériorisé par les autres acteurs.

L'Éducation nationale y est en effet très sensible. Dès qu'un intervenant est supposé faire un travail que pourrait faire un enseignant, les responsables recadrent l'intervention, voire la suppriment. C'est, dans l'académie, l'accompagnement scolaire qui concentre ces tensions.

« Si votre accompagnement scolaire, c'est faire ce qui existe déjà, vous n'aurez pas l'aval de l'Éducation nationale, ce n'est pas la peine d'aller payer deux fois quelque chose qui existe déjà » (IEN).

La grande majorité des structures extérieures à l'Éducation nationale paraît assimiler cette crainte : elles affichent dans leurs discours leur respect des compétences de chacun et notamment du domaine des enseignants. Cependant, ces limites des domaines de compétences ne sont pas vues de la même façon par les uns et par les autres. Ce qui est « respecter » pour les uns est déjà dépasser les limites pour les autres.

Dans la plupart des cas, l'Éducation nationale a la maîtrise de l'action partenariale, elle suit son déroulement soit au niveau local de l'établissement scolaire, soit au niveau du responsable. Cependant, le DSU a également la maîtrise de certaines actions auxquelles l'Éducation nationale va s'associer, en toute connaissance de cause, libre à elle ensuite de se dégager si elle ne souhaite pas continuer le partenariat.

« Chacun doit garder son rôle et sa mission. Je crois qu'il faut faire très attention aussi : il y a l'école, il y a les missions de l'école, il y a le DSU qui va aussi appuyer et aider à la réalisation, mais le DSU aura des actions périphériques aussi : au niveau de la lecture, tout ce qui se passe dans les lieux d'accueil, les salles d'attente de PMI et tout ça. Nous, on gère tout ce qui est dans l'école. Il y a des actions transversales mais chacun doit garder son rôle » (coordonnateur ZEP).

Facteurs de mobilisation et de démobilisation autour du partenariat

Les ZEP sont avant tout des structures de projet animées par des acteurs du terrain. L'entente entre ces derniers, la compatibilité réciproque de leurs pratiques et objectifs professionnels semblent déterminantes pour expliquer les fonctionnements réels des partenariats, voire des ZEP. La structure ZEP est finalement un dispositif national lourd mais qui dépend concrètement des hommes et femmes qui le mettent en œuvre sur les terrains. Cela pose la question de la démobilisation et de la mobilisation de ces acteurs.

Les éventuelles démobilisations semblent être le produit de différents facteurs. La complexité du fonctionnement de la ZEP en est un, notamment celle des circuits financiers et des procédures de décision. La ZEP ne semble pas toujours, de plus, bénéficier d'un diagnostic préalable qui permette de formuler des objectifs précis. La multiplication des secteurs d'intervention, la taille trop importante qui multiplie les interlocuteurs nourrissent également cette complexité, freinent l'auto-évaluation ou la démarche de projet. D'autre part, le sentiment de manquer de moyens, en termes de temps ou de budget, le sentiment de ne pas être reconnu ou soutenu attisent aussi, si l'on peut dire, l'envie de se démobiliser. Enfin, le *turn over* des enseignants, mais également des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale, ne permet pas d'asseoir les équipes dans le temps.

Corollairement, il apparaît que la mobilisation dépend tout d'abord du pilotage local. La personne même du responsable de la ZEP apparaît importante. L'organisation des processus de décision, d'information et de communication, de retour sur l'action, qu'il met en place dans la ZEP est également décisive. Le développement de la concertation, le fonctionnement en petites commissions semblent des outils bénéfiques. Mais comme, en même temps, existe toujours la crainte de la « réunionnite », il est important que l'emboîtement des lieux d'élaboration de projet, de décision, de travail collectif, le tissu des réunions en quelque sorte soit pensé avec soin et vécu comme efficace.

Conclusion

Notre observation sur les partenariats peut paraître violemment pessimiste à ceux qui luttent pour essayer de les monter ou pour convaincre les enseignants de s'y engager, ou encore pour les convaincre que cela sert à quelque chose. Nos observations rejoignent cependant là d'autres travaux sociologiques qui montrent, dans des secteurs très divers, les difficultés de l'action collective. Les acteurs sociaux, individuels ou collectifs, poursuivent chacun leurs objectifs, marqués par des stratégies de pouvoir, des cultures institutionnelles ou professionnelles, des positions et des prises de position dans le champ social. La coopération est un mode de relation difficile à établir. Quand elle s'établit, elle a toutes les chances de le faire sur la base d'un compromis d'intérêts plutôt que d'un compromis d'objectifs, et sur la base d'un compromis d'objectifs plutôt que sur la création locale de valeurs et de projets communs. La création de projets communs interinstitutionnels, interprofessionnels, ou professionnels/usagers demande un volontarisme certain, du temps, des convergences éthico-politiques, une relative stabilité des acteurs engagés et un intérêt des acteurs au double sens du terme, augmentation conjointe de pouvoirs et plaisir accru (ou déplaisir moindre) à l'action professionnelle.

Lise DEMAILLY
Juliette VERDIÈRE

NOTES

1) L'étude vise à donner une base de travail à la commission « éducation, formation, culture » du CESR, dans l'élaboration d'une analyse des liens entre les différents partenaires institutionnels au sein des ZEP, en vue de recommandations au conseil régional.

2) Dans chaque ZEP, nous avons rencontré les dix partenaires les plus impliqués, en partant des responsables et des coordonnateurs. Les entretiens ont concerné des membres de l'Éducation nationale ainsi que des responsables d'association, des parents d'élèves, des responsables de la municipalité, du DSU, des centres sociaux, etc. Les entretiens ont porté sur les relations partenariales, les obstacles et les éléments favorisant repérés par les personnes rencontrées. Ils ont permis de construire dix monographies de ZEP autour de la question du partenariat. Une analyse documentaire complétait la recherche. Nous avons également bénéficié de données mises à notre disposition par le Centre Alain Savary.

3) Cf. le n° 85, juin 1991, de *Migrants-Formation*, consacré au partenariat : « École, le temps des partenaires ».

BIBLIOGRAPHIE

BOURGAREL (A.), (1991), *Travailler en ZEP, les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Paris, Hachette, CNDP.

BOUVEAU (P.) (1997), « Évaluation de la politique de la ville », préfecture d'Ile-de-France, mission ville régionale, ANALISE, août.

BOUVEAU (P.), ROCHEX (J.-Y.), (1997), *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP - Hachette Éducation.

CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.), (1995), *À l'école des banlieues*, Paris, ESF éditeur.

COLLONGES (G.), GLASMAN (D.), (1992), « École et travail social, l'articulation du travail scolaire et de l'institution scolaire : l'exemple du soutien scolaire », rapport pour la MIRE, université Jean-Monnet, Saint-Étienne, avril.

GLASMAN (D.), (1992), *L'École réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, l'Harmattan.

Migrants-Formation, (1991), « École, le temps des partenaires », n° 85, juin.

MOISAN (C.), SIMON (J.), (1997), « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », IGEN, IGAEN, septembre.

VAN ZANTEN (A.), (1997), (dir.), *La Scolarisation dans les milieux « difficiles », politiques, processus et pratiques*, Paris, INRP, Centre Alain Savary.

ZAY (D.), (1997), « Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ? », *Éducation permanente*, « Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques », n° 131.