



HAL
open science

Co-agir dans les dispositifs d'orientation en territoires d'éducation prioritaire : enjeux de proximités, de ressources, de reconnaissances et de représentations

Carine Mira

► To cite this version:

Carine Mira. Co-agir dans les dispositifs d'orientation en territoires d'éducation prioritaire : enjeux de proximités, de ressources, de reconnaissances et de représentations. Continuum Sco-Sup, Mar 2022, Poitiers, France. hal-03653560v1

HAL Id: hal-03653560

<https://hal.science/hal-03653560v1>

Submitted on 27 Apr 2022 (v1), last revised 12 May 2023 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Co-agir dans les dispositifs d'orientation en territoires d'éducation prioritaire : enjeux de proximités, de ressources, de reconnaissances et de représentations

Carine MIRA

Résumé

Les dispositifs d'orientation sur les territoires en éducation prioritaire sont envisagés ici par les sciences de l'éducation et de gestion pour proposer une étude liant deux disciplines qui le sont rarement. Nous étudions les consortiums d'acteurs pour comprendre leurs effets sur les parcours d'orientation des jeunes. Les politiques d'éducation prioritaire mettent en réseau les acteurs publics, associatifs et privés pour accompagner les trajectoires des jeunes. Ces relations sont envisagées dans une analyse multi-niveaux (intra-, inter-, organisationnel). La gouvernance en place pose les proximités, les ressources, les reconnaissances et les représentations comme enjeux qui induisent les positionnements des acteurs.

Introduction

Nous nous proposons d'étudier les dispositifs d'accompagnement à l'orientation des jeunes particulièrement aux paliers où s'opèrent des tris sociaux (Cahuc & al, 2013), qui constituent des étapes décisives, formant peu à peu les trajectoires d'orientation des jeunes. Ce tri social correspond à la mise en adéquation des inégalités de réussite scolaire et des choix d'orientation et produit à terme de la reproduction sociale (Landrier & Nakhili 2010). Les inégalités scolaires sont liées aux inégalités sociales. Les dispositifs étudiés se déploient sur des territoires qui concentrent des politiques publiques d'éducation prioritaire. Ces politiques publiques proposent comme mode d'action la mise en réseau et en commun des actions afin de construire des parcours d'accompagnement (Glasman, 1992). En effet, les consortiums d'acteurs dans les politiques éducatives locales répondent à une incitation très forte de l'État à la mise en réseau des « partenaires » autour de l'école, pour une plus grande réussite éducative et d'orientation. Ainsi, se concentrent sur nos territoires de recherche, des dispositifs de droit commun, des réseaux d'éducation prioritaire (REP, REP+) et des Cités éducatives. Les articulations entre les acteurs sont orchestrées par l'État par le biais des financements et des appels à projets qui dirigent les consortiums. Plus largement, les circulaires et appels à projets encouragent le recours à de nombreux acteurs (Le Cor, 2012), dont l'Éducation nationale (personnels académiques, de direction, enseignants), les acteurs associatifs et les acteurs de l'entreprise, en plus des parents et des jeunes. Cette « nébuleuse » d'acteurs (Ben Ayed, 2018) articule les interventions par le biais des appels à projets lancés par l'État (Epstein, 2005 ; Le Cor, 2012 ; Régent & al, 2021 ; Rey, 2013) et elle nous semble pertinente à étudier sous l'angle des ressources (Grant 1991), des proximités entre les acteurs (Bouba-Olga & Grossetti, 2008 ; Dechamp & Delaunay 2016) et des enjeux de reconnaissance entre eux (Mérini, 2007 ; Mérini, 2012) afin de comprendre les positionnements stratégiques des uns par rapport aux autres.

Nous proposons dans cette communication d'étudier les relations au sein du consortium entre les acteurs publics, privés et associatifs ainsi que leurs impacts sur les actions menées par les organisations à destination des jeunes, en matière d'orientation. Dans un premier temps, nous qualifierons les organisations impliquées sur l'orientation des jeunes sur les territoires en éducation prioritaire. Ensuite, nous présenterons notre méthodologie de recherche ainsi que notre terrain, notamment sous l'angle de la gouvernance mise en place par les dispositifs publics, en étudiant de près le montage des projets et l'action concrète commune. Enfin, nous tâcherons d'envisager des enjeux des consortiums en termes de coopération et de tensions par une réflexion sur les positionnements des acteurs, la reconnaissance de leurs identités professionnelles et leurs représentations sociales.

I/ Acteurs de l'orientation dans les consortiums sur les territoires d'éducation prioritaire

Selon Baum (2002), l'analyse multi-niveau permet de comprendre les actions des organisations : à l'échelle intra-organisationnelle (individus, groupes, connaissances, outils et fonctions), organisationnelle (processus, limites, systèmes d'action et stratégies) et inter-organisationnelle (relations et interactions entre et dans les consortiums d'acteurs). Afin de mieux comprendre les positionnements des acteurs (Grossman 2014) les uns par rapport aux autres, nous nous appuyons sur l'article de Grant (1991) qui analyse les différents acteurs au vu de leurs ressources respectives. Ici, nous décrirons l'échelle organisationnelle des acteurs de l'Éducation nationale, des collectivités locales et territoires et enfin des « autres acteurs » (associations et entreprises).

L'Éducation nationale et les établissements scolaires

L'Éducation nationale est, comme l'évoquent Bier & al (2010) en reprenant Durkheim¹, un territoire « doté de règles de fonctionnement spéciales » avec des acteurs spécialisés, dont la temporalité est propre². Bier & al (2010) en parlent comme d'une « intériorité externe » : à la fois au cœur du territoire éducatif et à distance de celui-ci par son autonomie. Cette institution est quasi-monopolistique (Mérini, 2007 et 2012). L'Éducation nationale est de fait en possession d'un grand nombre de ressources : humaines (élèves, enseignants et personnels), financières, organisationnelles. Les établissements scolaires quant à eux engrangent des ressources humaines (publics, enseignants et personnels non enseignants), physiques (lieu), organisationnelles, financières, technologiques et réputationnelles. Tous les types de ressources exposées par Grant (1991) se retrouvent dans les établissements scolaires, confirmant la position quasi-monopolistique de cet acteur.

Cependant, on peut faire l'hypothèse avec Van Zanten (2014) que cette posture monopolistique est remise en question par l'injonction des circulaires à faire évoluer la communauté scolaire en communauté éducative depuis les années 1980 afin d'ouvrir l'école aux partenariats. Nous avons à cet effet mené une enquête des termes utilisés depuis la note de service 85-013 portant sur la rentrée 1986, lançant les ZEP. La catégorie « partenariat / partenaire » y est utilisée 9 fois dans les 10% des mots les plus utilisés dans les circulaires. Son usage reste stable au fil des années comme en témoigne le tableau ci-dessous³.

Texte	Mots-clés - expression	Nb occur	Date
85-013 Note de service du 8 janvier 1985_Rentree 1986 ZEP	partenaires	9	1985
89-03 Discours ministre MENJS 23 mars 89 Reussite pour tous e	partenaires	7	1989
90-028 Circulaire du 1er fevrier 90 Politique ZEP pour 90-93	partenaires	11	1990
92-360 Circulaire du 7 decembre 92 Politique Educ dans ZEP	partenaires	9	1992
93-03 Note sur les pratiques educatives en ZEP	partenaires	3	1993
99-007 Circulaire du 20 janvier 1999_Relance Educ Prio_Elabora	partenaires	10	1999
99-194 Circulaire du 3 decembre 1999_Preparation et suivi des	partenariat	9	1999
99-194 Circulaire du 3 decembre 1999_Preparation et suivi des	partenaires	6	1999
2000-08 ANNEXE Lettre 8 du 24 fevrier 2000_Poles Excellence s	partenaires	8	2000
2014 - Refonder l'education prioritaire	partenaires	6	2014
2019.02.13-Instruction-Cités-éducatives-1-002	partenaires	5	2019
2020-ANNEXE circ-cites-educatives	partenaires	14	2020

Notre analyse va dans le sens d'Ichou et Van Zanten (2010) qui observent que l'école est « invitée à s'ouvrir au monde extérieur et aux parents ». Bier & al (2010) parlent d'une reconfiguration de l'Éducation nationale « par le dedans » et « par le dehors ».

¹ Durkheim parle d'un « territoire spécial »

² « Il existe un territoire scolaire spécifique, à nul autre pareil, doté de règles de fonctionnement spéciales, d'un corps d'agents spécialisés, assurant des fonctions uniques, et peut-être surtout soumis à une temporalité, à un rythme d'adaptation et de changement qui lui sont propres aussi » Bier & al, 2010, p.16-17

³ La forme du mot peut varier, d'où l'usage de la catégorie « partenariat / partenaires »

Les collectivités locales, territoriales et nationales

Du fait de politiques publiques éducatives de plus en plus localisées, les collectivités territoriales jouent un rôle croissant dans ces politiques (Ben Ayed, 2018).

Les communes ont la charge des dispositifs périscolaires visant notamment à la remédiation (soutiens scolaires), à la lutte contre le décrochage (PRE) et à la prévention de la délinquance, etc., en lien avec les dispositifs sociaux (ASE, PJJ, etc.). Les services décentralisés comme la région et le département détiennent tous deux la compétence orientation. Les services déconcentrés de l'État, dont la préfecture, s'inscrivent également dans les consortiums, notamment dans les cités éducatives où elle est l'une des cheffes de file de la troïka⁴. Cette logique de concentration autour des collectivités permet d'envisager les problématiques scolaires en articulation avec l'angle social (Ben Ayed, 2018) pour une réponse commune aux enjeux éducatifs, citoyens, de logement, etc.

Quelle place de l'État dans cette logique ? Epstein (2005) indique que depuis la 3^e vague de décentralisation, les politiques de la ville reposent sur les notions de projet et de contrat et sont orchestrées de manière centralisée par l'État, faisant de ce dernier un acteur sans y être.

« Tout se passe comme si l'État n'avait plus besoin d'être présent dans le local pour y agir. Au contraire, il organise son retrait des territoires pour les gouverner à distance. Cette prise de distance permet au pouvoir central de se protéger de l'emprise des pouvoirs locaux, qui restreignent ses marges de manœuvre » Epstein, 2005, p.11

L'État a un rôle prépondérant dans la gouvernance des partenariats et des politiques publiques par le biais des outils que sont le projet local et le contrat global, outils de mise en place des consortiums d'acteurs. Epstein (2015) ajoute à ces premiers outils de gouvernance de l'État, les indicateurs de suivi et de régulation, ainsi que les labels, prix et trophées. L'État prend une place de régulation des concurrences et d'orientation des politiques publiques, malgré sa posture de retrait apparent au profit des collectivités administratives et territoriales.

Les acteurs de l'État, à tous les échelons et sous toutes les formes, orchestrent les politiques publiques en les mettant en place et en distribuant les financements pour celles-ci. Ils détiennent les ressources financières, organisationnelles et humaines.

Les « autres » acteurs : associations et entreprises

Avec l'injonction de l'école à « s'ouvrir » sur l'extérieur, les acteurs associatifs et les entreprises s'articulent avec les actions menées par les acteurs de l'État.

Bier & al (2010) établissent une distinction entre les différentes associations selon qu'elles sont financées par les pouvoirs publics, reconnues comme agissant dans une mission de service public, plutôt nationales en quête d'ancrage local ; et les plus locales qui reposent sur les ressources bénévoles, en quête de moyens. Les ressources apportées seraient – selon le type d'association – des ressources technologiques, réputationnelles, organisationnelles, humaines et physiques : leur positionnement dans le réseau varie en fonction de ces ressources et de leurs enjeux.

Les entreprises s'engagent également dans les consortiums d'acteurs en ce qu'elles répondent aux enjeux d'ouverture de l'école vers le monde professionnel, notamment à l'occasion des stages de 3^e. Ainsi, les actions menées par les entreprises permettent la rencontre des professionnels du privé et des jeunes. Ces actions permettent d'une part de répondre à l'enjeu de RSE des entreprises et à l'enjeu de financement des actions portées par les structures associatives. En termes de ressources apportées et d'après notre enquête de terrain, les entreprises apportent des ressources humaines, et sont surtout envisagées comme des partenaires apportant des ressources financières et réputationnelles.

⁴ La troïka des cités éducatives est constituée de trois chefs de file : un.e représentant.e de l'Éducation nationale, un.e représentant.e de la préfecture et un.e représentant.e de la commune

Pour se positionner, les acteurs d'un même champ d'action doivent situer leurs ressources par rapport à celles de leurs co-actants (Grant, 1991), d'où notre réflexion sur les différents types d'acteurs et leurs ressources respectives.

III/ Méthodologie, présentation du terrain et éléments sur la gouvernance

Une fois présentés les grands types d'acteurs dans les consortiums (I), nous nous proposons de revenir sur notre méthode de recherche et notre terrain d'étude, qui se justifie par notre contexte de travail et par le terrain que nous étudions. Nous fournirons les premiers éléments de gouvernance observés afin de mieux comprendre comment les actions des consortiums s'articulent pour analyser les enjeux des partenariats (III).

Méthodologie de recherche

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse Cifre en cours portant sur les dispositifs d'accompagnement à l'orientation pour les collégiens et lycéens. Nous interrogeons plus particulièrement les interactions entre les différents acteurs et les représentations sociales dans le contexte de l'accompagnement à l'orientation par une approche interdisciplinaire en sciences de l'éducation et de gestion. Ce point de rencontre nous semble essentiel à étudier en interdisciplinarité afin de mieux saisir les effets des positionnements et des représentations des acteurs sur les actions menées. Nous nous positionnons dans une approche compréhensive s'appuyant sur une méthode abductive de recherche-action. Nous recourons à une méthodologie mixte : entretiens semi-directifs, observations et questionnaires par une présence au long cours.

Notre méthode qualitative repose sur des observations d'actions et des entretiens semi-directifs avec les chefs d'établissements et enseignants des établissements au cœur de notre terrain. Nous complétons cette analyse qualitative par des entretiens avec les porteurs de projets associatifs et les représentants des entreprises citées par les établissements. Cette enquête qualitative sera complétée par une enquête quantitative par questionnaires à destination des autres établissements des deux communes ainsi que des structures « autres » de troisième cercle⁵.

Les analyses qualitatives et quantitatives nous permettront de dresser une cartographie des partenariats et des réseaux d'engagement sur les territoires que nous étudions (Grossetti, 2020 ; Bidart & al, 2011). Cette étude qualitative portera sur les relations entre les individus, entre les individus et les collectifs et entre les collectifs à partir de documents explicites, notamment des conventions et contrats de partenariat (Grossetti, 2020). Pour mener à bien cette étude, nous nous appuyons sur une analyse de contenu (Bardin, 2017) et une étude des représentations sociales (Barthes et Alpe, 2016 ; Bonardi & Roussiau, 1999 ; Jodelet, 1989). Ces représentations sociales sur l'orientation permettront de saisir dans quelle mesure les acteurs transmettent des visions communes des termes symboliques (Mérini, 2007) qui figurent dans les projets et contrats de partenariats. Nous présentons ici nos premières observations de thèse, basées sur une quarantaine d'observations et une trentaine d'entretiens étalés sur une année.

Terrain de recherche

Nous travaillons sur des territoires en éducation prioritaire, qui répondent à des critères fixés dans des circulaires et lois⁶. Notre terrain de recherche se concentre sur des territoires en Ile-

⁵ Le troisième cercle est constitué des associations et entreprises qui sont citées par les établissements scolaires non étudiés dans l'étude qualitative ; ainsi que celles citées par les associations et entreprises citées par les organisations dans l'étude qualitative.

⁶ Critères définis par la circulaire 81-238 du 1^{er} juillet 1981 :

- Critères sociaux et économiques : PCS du chef de famille, part de chômage, part de familles nombreuses, part d'étrangers ou non-francophones, densité d'habitation, fréquence de placement d'enfants, taux de boursiers
- Équipements et services collectifs : conditions d'accès aux services et fréquentation
- Caractéristiques de l'habitat : accès aux centres villes et zones d'emploi, qualité de l'habitat et environnement, nombre d'enfants en 6^e
- Critères scolaires : le retard scolaire, la part d'élèves CPPN/CPA par rapport à l'ensemble, l'abandon de la scolarité au niveau du collège

de-France, à l’échelle de deux communes qui concentrent des dispositifs de droit commun, des réseaux d’éducation prioritaire ainsi que des cités éducatives. Il nous semble important de travailler sur ces deux communes en parallèle du fait des situations sociales différenciées et des états d’avancement de l’inscription des deux communes dans les dispositifs d’éducation prioritaire.

Ainsi, nous nous sommes concentrés pour notre enquête qualitative sur un collège et un lycée de la commune A ; et un lycée de la commune B. Le collège A est situé en REP+, concentre une très forte population et est concerné par de nombreuses politiques publiques. Il fait partie des six collèges publics de la commune. Le lycée de la commune A est l’un des deux lycées publics de la commune, avec des voies générales et technologiques ainsi que des voies professionnelles tertiaires. Le lycée de la commune B est un lycée public général et technologique avec des voies professionnelles également tertiaires. C’est l’un des quatre lycées publics de la commune.

	Objets de l’étude qualitative	Méthode qualitative	Etude quantitative (questionnaire)
Commune A	Un collège Un lycée	Entretiens Observations	Autres établissements des communes
Commune B	Un lycée		
Communes A & B	Associations partenaires des établissements		Associations citées par les associations de la phase qualitative ou par les autres établissements des communes

Tableau 1 Présentation de la méthode mixte de recherche, par l’auteurice

La première ville de notre étude (A) concentre de très forts enjeux sociaux avec des problématiques de pauvreté et de chômage très importantes, les établissements scolaires y sont pour la plupart classés REP ou REP+. Cette commune fait partie de la première vague de labellisation des cités éducatives. Dans cette ville, 53% des habitants sont actifs en emploi, 15% sont chômeurs et 14% inactifs. 33% de la population vit sous le seuil de pauvreté. 38% de la population n’a pas de diplôme. La deuxième ville (B) est une ville plus mixte, qui regroupe à la fois des populations avec des enjeux de précarité importants tout en conservant des PCS moyennes et supérieures. Cette deuxième ville fait partie de la seconde vague de labellisation des cités éducatives, courant 2020. Dans cette ville, vivent 13% de chômeurs et 11% d’inactifs pour 61% d’actifs, 26% de la population vit sous le seuil de pauvreté. 28% de la population n’a pas de diplôme. On note enfin une inversion des proportions des PCS employés (A : 22,5% ; B : 20% ; IDF : 7%) et ouvriers (A : 15% ; B : 14% ; IDF : 17%), par rapport à la PCS cadre et PIS (A : 4% ; B : 9 ; IDF : 18%)⁷.

Premiers éléments de gouvernance

Nous nous positionnons à l’échelle inter-organisationnelle⁸ de Baum (2002) pour mieux saisir l’articulation des actions et des acteurs entre eux. L’agir ensemble requis par les circulaires repose sur des projets menés par différents acteurs ; le pilotage du consortium s’opère alors sur un modèle de gouvernance (pré-)établi (Epstein, 2015) en fonction d’enjeux stratégiques. La mise en œuvre et le succès opérationnel, c’est-à-dire la coordination et le pilotage, de la gouvernance permettent de garantir la stabilité du projet.

Cette notion de gouvernance a pris sa place dans la gestion publique du fait de défaillances remarquées dans les décisions du gouvernement. Elle répond notamment à la lourdeur du

Moisan & Simon (1997) rappellent que les déterminants de la réussite sont : « l’origine sociale » et la « concentration des publics économiquement, socialement et culturellement défavorisés »

⁷ Ces chiffres sont tirés des données INSEE 2019, consultés en avril 2020.

⁸ Baum, 2002 : échelle intra-organisationnelle (individus, groupes, connaissances, outils et fonctions), organisationnelle (processus, limites, systèmes d’action et stratégies) et inter-organisationnelle (relations et interactions entre et dans les consortiums d’acteurs)

processus bureaucratique et à l'effet « millefeuille »⁹. Le Galès (2014) définit la gouvernance comme un « *processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux et d'institutions, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement* » (p.301). Le territoire local devient alors une entité d'action politique.

La gouvernance s'est imposée « pour caractériser un monde dans lequel les institutions de gouvernement ont perdu le monopole de la conduite de l'action publique, laquelle se construit de manière complexe à travers les comportements d'une multiplicité d'acteurs publics et privés structurés à de multiples échelles, du local au global » Epstein, 2015, p.463

Sur notre terrain d'étude, nous voyons de nombreuses politiques publiques locales avec le déploiement des plans éducatifs locaux (PEL), des plans éducatifs de territoire (PEDT), des contrats éducatifs locaux (CEL), des projets de réseaux d'éducation prioritaires (REP et REP+), d'établissements et de programmes de réussite éducative (PRE), etc., qui se juxtaposent les uns aux autres. Ces dispositifs sont désormais articulés par les cités éducatives depuis 2019 (A) et 2020 (B). Rancon (2018) indique que la prise de décision dans les consortiums repose sur une logique horizontale afin de décloisonner les questions éducatives par le lien avec le ministère de la ville, de la cohésion des territoires (ANCT), etc.

D'après la typologie de Roux & al (2006), la gouvernance des consortiums observés serait plutôt territoriale que sectorielle ou intersectorielle en ce qu'elle dépend d'un projet de territoire avec une visée, une action et une dynamique. Les auteurs s'appuient ensuite sur le travail de Zimmerman & al (1998) pour proposer une typologie des gouvernances territoriales, en fonction des acteurs qui la composent. On parlerait ici d'une gouvernance partenariale mixte plutôt que privée ou institutionnelle. En s'appuyant sur l'analyse de Galès (2014), les consortiums sur l'orientation seraient du type polycentrisme institutionnel où, du fait de la complexité institutionnelle, il ne peut y avoir un seul lieu de pouvoir, d'exécution et de décision ; mais ils tendraient à un modèle aux frontières plus floues, laissant la place à la société civile et aux acteurs privés. Le troisième modèle repose un pilotage plus horizontal, coopératif et souple mais il ne nous semble pas correspondre. Une parente d'élève raconte :

« Après si demain on présente [en CA d'établissement] une association qui nous paraît un peu douteuse là je déposerai mon veto. Parce qu'après, tout dépend aussi : si c'était une association qui est de la ville, et que la principale ne connaissait pas les antécédents s'il y en a, là si je lui explique moi je ne suis pas pour cette association-là, et si j'ai les bons arguments c'est à ce moment-là qu'elle refuserait l'association »

Ce diagnostic d'ouverture de la gouvernance est confirmé par l'une des chefs de file d'une cité éducative :

« Ce qu'on a réussi à faire, et là c'est la grande fierté, on a réussi à faire communiquer tout le monde ensemble (...) Pour la première fois, l'année dernière, autour de la même table il y avait : l'éducation nationale, le service des sports, le service jeunesse, le service culture et le PRE, et les maisons de quartier, et donc on a monté ensemble un programme d'action pour les vacances [apprenantes]. C'est la première fois que c'est arrivé. Ça va continuer parce que tout le monde est demandeur parce que tout le monde s'est aperçu qu'on est tous hyper complémentaires »

On voit des décisions prises de manière assez « floue » : la parole des « externes » à l'Éducation nationale compte mais on note toutefois un certain polycentrisme institutionnel puisque dans ces deux échanges, seuls des acteurs publics et les maisons de quartier sont présents, la parole de la parente d'élève est écoutée mais le veto passe par le

⁹ Cet effet, mentionné par l'une des chef.fe.s de ville de cité éducative dans un entretien : « C'est en cours il en reste encore, du millefeuille, parce qu'en France on est très doués pour faire ça (...) Donc le millefeuille administratif, on essaie de l'émietter, mais on n'y est pas encore »

biais du personnel de direction. Les « externes » ont un pouvoir de parole, mais la décision revient aux acteurs de l'État¹⁰.

Les projets sont souvent conçus comme des outils de gestion fonctionnelle des dysfonctionnements observés (Flamant, 2020). Ils s'appuient sur un diagnostic et une identification des besoins (Voléry, 2008), les rendant « endogènes » (Pelissier, 2009).

« Notre politique à nous dans la Troïka, c'est qu'on part de ce qui existe, on part des associations du territoire et on voit ce qu'on fait. Après il y a des associations nationales comme par exemple les médiateurs scolaires, etc., ça nous a été imposé, ça a été des décisions politiques (...) où à un moment donné on nous dit voilà c'est comme ça, ce sera cet opérateur. Ok très bien. Mais nous on est vraiment partis du diagnostic fait par [le chef de file de la ville], et de l'expertise développée par la préfecture parce que toutes les subventions, elles sont vues, revues, il y a des journées bilan. Donc [la déléguée du préfet à l'égalité des chances] connaît très très bien le territoire politique et culturel. Donc du coup avec ces deux expertises-là, ça a permis de travailler directement sur le plan d'action » Chef.fe de file Éducation nationale de cité éducative

Ce diagnostic est établi par les acteurs de l'État, membres de la troïka. On note l'usage du terme de « double expertise », mais on ne lit pas de mentions d'échanges directs avec les jeunes ou avec d'autres acteurs. Le diagnostic du projet est négocié (Glasman, 1992) entre partenaires (experts institutionnels ici) et tient compte de leurs intérêts. Cette négociation permet de préciser l'objectif du projet, les ressources des acteurs ainsi que de rendre cohérents les objectifs des actions, où peuvent émerger les enjeux techniques qui visent à conquérir les positions et à gérer les désaccords. Ces mises en accord des ressources et des enjeux organisationnels constituent la majorité des discussions, d'après les entretiens et projets lus. Une fois le projet validé, vient la phase de contractualisation officielle. Mérini (2007) expose que les contrats de partenariats s'articulent sur trois registres : instrumental (visée organisationnelle : tâches, moyens, calendrier, etc.) ; affectif (convivialité) ; et symbolique (référentiel de valeurs), qui propose peu de modalités concrètes et induit de la confusion. Il nous semble que les contrats et les projets des consortiums reposent sur des objectifs très généraux qui répondent aux modèles symboliques des circulaires : « prise en charge continue, coordonnée et de qualité », « soutenir et accompagner l'action pédagogique », « réussite éducative »¹¹. Notre enquête de terrain révèle que bien souvent les dimensions symboliques sont laissées de côté au profit du registre instrumental, avec des indicateurs de la situation sociale, des noms d'établissements et d'associations impliquées ainsi que des aspects organisationnels et financiers, probablement parce qu'elles induisent de la confusion et sont difficiles à appréhender.

III/ Enjeux de co-action et tensions dans les partenariats

Les partenariats sont organisés autour d'un projet cadré par l'État, qui prévoit une organisation sur le modèle d'une gouvernance plus ou moins mixte, autour d'un diagnostic commun. Ce partenariat fait l'objet d'une négociation sur les modalités et les aspects organisationnels des actions. Or, la dimension symbolique identifiée par Mérini (2007) est généralement manquante (Voléry, 2008 ; Pesle, 2020), pouvant causer des tensions dans les partenariats (Glasman, 1992). Nous proposons ici le terme de co-action¹² plutôt que coopération car l'implication dans un partenariat ne signifie pas nécessairement une coopération effective entre les acteurs. Dans cette troisième partie, nous nous proposons de questionner les non-dits intra-organisationnels qui peuvent freiner la co-action : positionnements des différents acteurs, reconnaissance des identités professionnelles et enjeux des représentations sociales sur l'orientation.

¹⁰ On note par ailleurs que dans les cités éducatives, la troïka est constituée d'un.e représentant.e de la préfecture, un.e autre de l'Éducation nationale et enfin un.e dernier.e de la ville

¹¹ Extraits d'un projet de cité éducative

¹² Agir en commun, sans que cette action ne relève d'une collaboration ou d'une coopération

Les enjeux de proximité et de positionnements

Le positionnement des acteurs¹³ est déterminé par leur champ de compétence, mais aussi par celui des autres acteurs. Bouba-Olga & Grossetti (2008) exposent les différentes proximités possibles : spatiale ou non-spatiale, « de ressources », matérielle ou cognitive, ou « de coordinations », relationnelle ou de médiation.

Comme évoqué, les institutions étatiques sont en situation monopoliste dans les partenariats : ils sont décideurs, financeurs, responsables de l'éducation des jeunes. Leur posture ne permet pas une complète collaboration avec d'autres acteurs du fait de leur positionnement monopolistique (Mérini, 2007). Les associations entre elles peuvent se positionner de manière concurrentielles avec une rivalité d'intérêts entre eux, pouvant causer des dommages sur le consortium :

« Les associations... bannissent un peu de leur vocabulaire le mot « concurrence » mais en fait il y a un moment donné il faut être réaliste quoi. Il y a une vraie concurrence. Alors on a trouvé un arrangement avec [Asso 2¹⁴] et c'était peut-être une erreur de notre part. Ils nous ont bizarrement proposé de nous faire plus [+] intervenir. Ok ? Et donc de financer plus. Mais ça veut dire qu'en prenant plus de place, on en a moins nous en propre. Et donc on a un peu l'impression et c'est ce qu'il s'est passé : on s'est fait sortir de certains collèges » Responsable d'association de terrain

On voit dans cet extrait que la relation entre les deux associations serait de type « concurralliance » (Theodoraki & Messeghem, 2015) : des collaborations opportunistes pour permettre de répondre aux objectifs communs. Plus largement, avec le partage de la compétence orientation entre l'Éducation nationale, les collectivités locales, les acteurs associatifs et l'entreprise, on pourrait faire l'hypothèse que toutes les relations se placent dans une « concurralliance ». Au vu de ces tensions sur les positionnements entre les acteurs on peut se demander dans quelle mesure le consortium permet la coopération : nous lui préférons le terme de co-action.

Alors, comment sortir de ces enjeux de concurrence et de positionnement ? Selon Pélissier & Amor (2013) il s'agit de mettre en place une relation organisationnelle et cognitive entre les acteurs du territoire : la proximité organisationnelle et géographique n'est pas suffisante pour activer une dynamique de projets collaboratifs.

Les identités professionnelles et la reconnaissance

Nous nous proposons de nous positionner dans une perspective intra-organisationnelle (Baum, 2002) pour envisager la reconnaissance des identités professionnelles et individuelles qui sont essentielles pour l'action (Caillé, 2004 ; Horvath & Dechamp, 2016).

Les identités professionnelles des partenaires sont trop différentes pour que celles-ci aillent de soi (Glasman, 1992). Or, le manque de reconnaissance des identités professionnelles est l'une des causes des tensions dans les partenariats (Mérini, 2012). Concernant la reconnaissance individuelle, nous nous appuyons sur les trois formes de reconnaissance mises en lumière par Hegel que sont l'amour, le droit et la solidarité dans une communauté politique et enfin l'éthicité sociale qui repose sur la distribution d'estime sociale aux individus (Caillé, 2004). Les bases sociales du respect de soi découlent du respect mutuel et de l'entraide des citoyens, donnent l'impulsion pour la mise en action et la réalisation des projets, tout en garantissant une stabilité sociale. Cette reconnaissance, si elle n'est pas accordée, produit des blessures morales (Lazzeri & Caillé, 2004) : doute de soi et dépréciation, freins à l'action commune. Dès lors, la blessure morale se mue en quête pour la reconnaissance en quête de reconnaissance (Caillé & Lindemann, 2016a). Trois réactions sont alors possibles :

¹³ Et détaillés dans la première partie de ce travail

¹⁴ Une association qui vise à mettre en relation les associations de terrain et les établissements scolaires

rébellion et révolte (1) ; acceptation ou intériorisation de la méconnaissance (2) ; sensibilité exacerbée aux défis d'honneurs (3) (Caillé et Lindemann, 2016b).

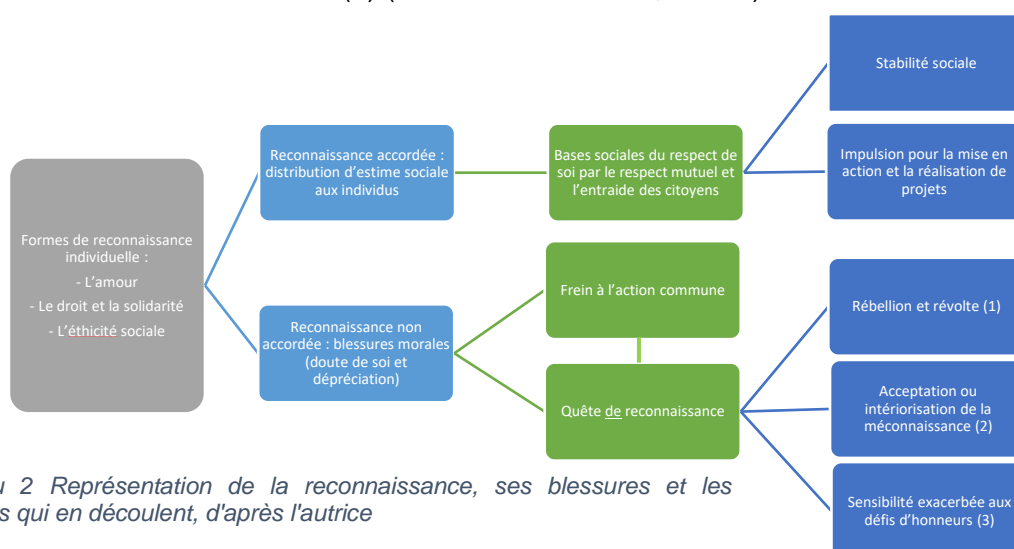


Tableau 2 Représentation de la reconnaissance, ses blessures et les postures qui en découlent, d'après l'auteurice

Ces trois postures nous rappellent les postures des familles par rapport à l'institution scolaire évoquées par Van Zanten (2012) : le retrait (2), la colonisation (3 via la mise à distance du « nous »/« eux »), et la défection (1). Deux solutions apparaissent alors : la réparation par la discussion et l'argumentaire, ou le conflit de reconnaissance au niveau individuel ou collectif (Lazzeri & Caillé, 2004). Gagnon & al (2020) alertent sur le fait que les partenaires périscolaires sont conçus par les acteurs au cœur de l'école comme des « satellites de l'école », non essentiels à la réussite des jeunes. Thémimes (2018) observe également que les « formules [des enseignants] restent cependant empreintes de paternalisme » (p.83) envers les personnels éducatifs non enseignants. De la même manière, Glasman (1992) met en lumière les différentes critiques qu'il a pu entendre lors de son travail de terrain auprès des cadres de l'Éducation nationale : les associations ne seraient pas assez professionnelles puisqu'elles reposent sur les bonnes volontés des bénévoles et les enseignants manqueraient d'engagement pour favoriser la réussite des jeunes.

« J'ai senti à ce moment-là « euh restez à votre place, vous êtes juste [l'association], vous êtes juste un partenaire de l'école et vous n'êtes pas l'enseignant et donc euh... Je l'ai senti comme ça (...) Bah pour le coup c'était un outil pour les enseignants et donc du coup je me dis « bah entre partenaires de l'école on pourrait aussi l'utiliser » mais (...) c'était négatif sur le fait qu'on puisse l'utiliser. Donc il y a une place à conquérir pour les partenaires de l'école, en fait, de façon globale » Responsable des actions d'une association de terrain

Cet extrait illustre parfaitement l'enjeu de la reconnaissance manquante : l'association ne se voit refuser l'accès à un outil numérique qui faciliterait le co-accompagnement. Dans l'entretien, ce même responsable posait le problème du manque de légitimité ressenti par sa structure du fait du manque de confiance qu'elle semble identifier dans les refus d'action¹⁵ des enseignants. Les conceptions des acteurs entre eux empêchent ici la co-action et le co-accompagnement.

Les conceptions des acteurs sur les autres sont essentielles afin de comprendre comment les actions s'organisent concrètement dans le partenariat : une mal ou méconnaissance des différentes postures ou identités professionnelles constitue un frein aux partenariats. Ainsi, l'enjeu des consortiums est de créer une culture commune en fonction des identités professionnelles et de créer cette proximité cognitive.

¹⁵ Ce manque de confiance est relaté par le représentant lors de l'entretien : « Pour moi déjà juste le fait que mes volontaires ne bénéficient pas de beaucoup d'ateliers et qu'en gros ils restent dans leur salle des fois à ne rien faire c'est déjà une preuve »

Les représentations sociales de l'orientation et de l'accompagnement

Les représentations sociales sur l'orientation entrent en jeu dans les tensions au sein des consortiums d'acteurs (Glasman, 1992) et dans les messages transmis (Jodelet, [1989] 1991 ; Weixler, 2020).

Gagnon & al (2020) pointent du doigt que les interprétations et visions de la réussite éducative diffèrent en fonction des types d'acteurs. Or, ils postulent que ces représentations différentes peuvent impacter les trajectoires des jeunes :

Acteurs	Vision de la réussite	Actions mises en place
Éducatifs locaux	Possibilité offerte par la mise en relation des acteurs	Forts liens sociaux avec les jeunes
Institutionnels	Educative	Organisation de l'offre en services complémentaires
Économiques	Scolaire = préparation de la « relève »	Affirmation de leur appartenance à la communauté et RSE

Tableau 3 Visions de la réussite et actions selon les types d'acteurs, d'après Gagnon & al 2020

Or, les conventions et partenariats portent généralement sur des conceptions très techniques et concrètes de collaboration, mais assez rarement sur les conceptions des acteurs impliqués (Voléry, 2008 ; Pesle, 2020). Constat partagé par Glasman (1992) pour qui ces malentendus causent des tensions. Nous nous proposons de recourir à la méthode des représentations sociales pour mieux comprendre les actions mises en place. Barthes & Alpe (2016) indiquent que l'analyse des représentations sociales permet de saisir les connaissances et représentations collectives, les attitudes, les spécificités humaines, les savoirs, les enjeux sociétaux en jeu. Abric (1989) ajoute qu'elles permettent de décoder la réalité et d'anticiper les actes et la conduite des autres. Selon Albert-Cromarias (2018), les représentations sociales sont des « *objets frontières* » qui peuvent faciliter ou entraver la coopération entre des communautés de pratique.

Les représentations sociales sont en effet porteuses d'un certain degré d'abstraction utile pour faire dialoguer les environnements : elles sont de l'ordre symbolique (Mérini, 2007). Notre étude des représentations sociales permettra de les comparer pour trouver les similitudes ou les différences afin de mieux saisir les potentiels conflits entre les types d'acteurs et, à terme, faciliter les co-actions. En effet, nous postulons qu'en mettant au jour les divergences entre les acteurs, les relations entre les partenaires s'assainissent et permettent une meilleure co-action par le partage d'une proximité cognitive.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, comment faciliter par la gouvernance une action positive entre acteurs des consortiums ?

La co-action est possible si elle est construite sur des points nodaux identifiés (Asdih, 2008) à partir d'une bonne connaissance des identités professionnelles et du positionnement respectif des acteurs (Mérini, 2012). Minassian (2019) ajoute à ces éléments le besoin de connaître leur engagement respectif, plus ou moins fort, dans le partenariat.

Afin de s'inscrire au sein d'un partenariat comme complémentaires, les acteurs doivent en passer par deux niveaux de connaissance : organisationnelles et intra-organisationnelles, pour créer ensemble un consortium inter-organisationnel. D'une part, une connaissance des organisations représentées pour se positionner en s'ajustant les unes aux autres et d'autre part une connaissance des individus qui incarnent ces organisations puisque les règles et codes varient en fonction des postures professionnelles. Étant donné que les « règles » du partenariat ne lui préexistent pas, c'est en fonction des acteurs qu'elles se créent. Il s'agit de se connaître pour mieux travailler ensemble et aussi pour pouvoir construire un cadre d'action qui corresponde à tous, bien que les institutions jouent un rôle central dans les partenariats en éducation prioritaire. Ce travail de mise en commun et d'adéquation nous semble essentiel à

mener dès la phase d'avant-projet (Gagnon & al, 2020). En effet, cette phase permet d'envisager les complémentarités d'action, en identifiant et en facilitant la proximité cognitive.

Ainsi, on pourrait proposer comme pistes de facilitation au niveau de la gouvernance : une bonne connaissance mutuelle minimale des positionnements, des identités professionnelles et personnelles afin de coconstruire et d'articuler les proximités pour éviter la concurrence et bâtir l'entente sur des points nodaux, et ce, dès le l'avant-projet. Pour autant, il nous faut aller plus loin en proposant de mener une réflexion collective sur les représentations sociales des acteurs de l'orientation au sein du consortium, afin de remédier à la faible mention du registre symbolique dans les projets partenariaux (Mérini, 2007) et de créer davantage de proximité cognitive (Pélissier & Amor, 2013). Le temps nécessaire à établir ces interconnaissances et à créer les complémentarités dans le partenariat, dès ses prémises, nous paraît indispensable car ces acteurs ont une « *responsabilité partagée* » (Bier & al, 2010) : celle de l'accompagnement à la réussite des trajectoires d'orientation des jeunes.

Carine MIRA

Doctorante en sciences de l'éducation (CY Cergy Paris Université) et de gestion (St Monet – St Etienne).

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In *Les représentations sociales*, sous la dir. De Jodelet Denise (p. 187-203). PUF.
- Albert-Cromarias, A., Dos Santos, C., & Nautré, B. (2018). Quelle réponse stratégique aux paradoxes d'un centre de lutte contre le cancer ? *Revue française de gestion*, 6(275), 43-58.
- Asdih C. (2008). Conclusion. In : *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. Sous la dir. de Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. De Boeck.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable. L'Harmattan.
- Baum, J. A. C. (2002). *The Blackwell Companion to organizations* (Wiley).
- Ben Ayed, C. (2018). Education et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 15-35.
- Bidart, C., Degenne, A., & Grossetti, M. (2011). Analyser les réseaux. In *La vie en réseau*. PUF.
- Bier, B., Chambon, A., & de Queiroz, J.-M. (2010). Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ? ESF.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Dunod.
- Bouba-Olga, O., & Grossetti, M. (2008). Socio-économie de proximité. *Revue d'économie régionale et urbaine*, 3(3), 311-328.
- Cahuc, P., Carcillo, S., Galland, O., & Zylberberg, A. (2013). *La Machine à trier : Comment la France divise la jeunesse*. Eyrolles.
- Caillé, A. (2004). Présentation. *Revue du Mauss*, 1(23), 5-28.
- Caillé, A., & Lindemann, T. (2016a). La lutte pour la reconnaissance par le don entre acteurs collectifs (I). *Revue du Mauss*, 1(47), 321-336.
- Caillé, A., & Lindemann, T. (2016b). La lutte pour la reconnaissance par le don entre acteurs collectifs (II). *Revue du Mauss*, 2(48), 319-336.
- Dechamp, G., & Delaunay, C. (2016). Favoriser et gérer l'interdisciplinarité dans l'entreprise : La notion de territoires partagés. *Management Avenir*, N° 88(6), 37-58.
- Epstein, R. (2005). Quand l'Etat se retire des territoires. *Esprit*, 11, 96-111. <https://doi.org/halshs-00130034>
- Epstein, R. (2015). La gouvernance territoriale : Une affaire d'Etat. La dimension verticale de la construction de l'action collective dans les territoires. *L'année sociologique*, 65(2), 457-482.
- Flamant, A. (2020). Regard sur une démarche évaluative « partenariale » municipale : Recompositions et résistances des professionnels dans l'école. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(2), 21-43.
- Gagnon, F., Bourque, D., & Marion, E. (2020). Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : Enjeux du partenariat pour la réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(2), 111-129.
- Glasman, D. (1992). L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires. L'Harmattan.
- Grant, R. M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage : Implications for strategy formulation. *California Management Review*, 33(3), 114-135.
- Grossetti, M. (2020). Matière sociale. Introduction à la recherche d'une ontologie robuste. In *Matière sociale* (HAL, p. 1 17).
- Grossman E., « Acteur », in Boussaguet, L., Jacquot, S., & Ravinet, P. (2014). *Dictionnaire des politiques publiques* (4e édition). Presses de Sciences Po.
- Horvath, I., & Dechamp, G. (2016). Quand les pouvoirs publics favorisent la proximité pour stimuler la créativité du territoire. *Gestion et management public, Volume 4 / n° 4(2)*, 139-157.
- Ichou, M., & Van Zanten, A. (2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun* [Mémoire]. <http://hdl.handle.net/20.500.12204/AWRIHrmvqgz89Adag591>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, 23-36. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Lazzeri, C., & Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du Mauss*, 1(23), 88-115.
- Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'Education nationale. *Spécificités*, 1(5), 175-190.
- Le Galès P. (2014). Gouvernance. In *Dictionnaire des politiques publiques* (4e édition) sous la dir. de Boussaguet, L., Jacquot, S., & Ravinet, P. Presses de Sciences Po.
- Mérini, C. (2007). Le partenariat, outil du maître E? Comment tisser des liens pour faire réussir les élèves. In *Tisser des liens pour apprendre* (p. 57-75). Retz. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01410050/>
- Mérini, C. (2012). Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé. *Les cahiers pédagogiques*, 24, 1-9.
- Minassian, L. (2018). Mésalliance éducative : L'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire. *Formation emploi*, 144, 73-93. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6522>
- Pelissier, M. (2009). Etude sur l'origine et les fondements de l'intelligence territoriale : L'intelligence comme une simple déclinaison de l'intelligence économique à l'échelle du territoire? *Revue Internationale d'intelligence économique*, 1(2), 291-303.
- Pelissier, M., & Amor, S. B. (2013). Étude des dynamiques de projets collaboratifs d'innovation dans les pôles de compétitivité : L'apport d'une analyse en termes de réseaux. In *Savoirs en action : Culture et réseaux méditerranéens* [online] (p. 127-145). CNRS Éditions. doi: 10.4000/books.editions-cnrs.17432
- Pesle, M. (2020). Analyse d'un partenariat fragmenté : Enjeux municipaux et centralité gestionnaire dans le politique éducative métropolitaine. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(2), 69-87.
- Régent, B., Favre-Bonté, V., & Da Fonseca, M. (2021). Les déterminants de la construction d'une offre culturelle de territoire. Le cas des projets culturels de territoire. *Revue d'économie régionale et urbaine*, 0(Prépublication), 5-31.
- Rey, O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives* (N° 83; Dossier d'actualités veille et analyses). IFE-ENS.
- Roux, E., Vollet, D., & Pecqueur, B. (2006). Coordination d'acteurs et valorisation des ressources territoriales. Les cas de l'Aubrac et des Baronnies. *Société française d'économie rurale*, 293, 20-37.
- Thémines, J.-F. (2018). Lieux, frontières et territoires : Les professeurs et la fabrique des espaces éducatifs dans la réforme des rythmes scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 63-86.
- Theodoraki, C., & Messeghem, K. (2015). Ecosystème de l'accompagnement entrepreneurial : Une approche en termes de coopération. *Entreprendre Innover*, n° 27(4), 102-111.
- Van Zanten, A. (2012). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. PUF.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation* (3e édition). PUF.
- Voléry, I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un contrat éducatif local. *Revue française de science politique*, 58(5), 743-771.
- Weixler, F. (2020). *L'orientation scolaire, paradoxes, mythes et défis*. PUF.

Carine Mira – Co-agir dans les dispositifs d'orientation en territoires d'éducation prioritaire : enjeux de proximités, de ressources, de reconnaissances et de représentations

Publicité

Carine Mira, doctorante Cifre 2e année en sciences de l'éducation (CY Cergy-Paris Université, laboratoire Bonheurs) et sciences de gestion (Jean Monnet-St Etienne, laboratoire Coactis).

Sujet de thèse : Étude de dispositifs d'accompagnement à l'orientation et à la réussite de collégiens et lycéens dans des écosystèmes territoriaux.

