



HAL
open science

Sous le partenariat, les rapports de pouvoir

Fabrice Dhume

► **To cite this version:**

Fabrice Dhume. Sous le partenariat, les rapports de pouvoir : La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains. Diversité : ville école intégration, 2013, La réussite éducative, enjeux et territoires, 172, p.73-81. halshs-01421909

HAL Id: halshs-01421909

<https://shs.hal.science/halshs-01421909>

Submitted on 23 Dec 2016

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.

Dhume Fabrice, « Sous le partenariat, les rapports de pouvoir. La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains », *Diversité-VEI*, n°172 (« La réussite éducative, enjeux et territoires »), p.73-81.

Sous le partenariat, les rapports de pouvoir

La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains

Le thème de la « réussite éducative » peut être regardé du point de vue des mots qu'il mobilise, ces mots empreints d'une manière d'appréhender le monde et de symboliser une époque. L'un de ces mots clés, « partenariat », est censé – si l'on en croit les discours institutionnels - participer d'une « *nouvelle approche dans la prise en compte des enfants les plus en difficulté* » et caractériser une « *véritable politique locale d'éducation* » (DIV, 2007 : 7). Dans ces discours, « réussite éducative » et « partenariat » semblent indissolublement liés, s'appelant l'un l'autre pour traduire en mots un « *changement de posture de l'action publique dans le champ du partenariat éducatif* » (Ibid : 9). J'aborderai ici le partenariat comme objet de discours et de pratiques. Il s'agit de comprendre à quelles logiques relationnelles ce terme renvoie, ou plus précisément à quel *ordre de rapport* il engage les acteurs du champ éducatif. Je travaillerai cette question à deux niveaux : dans les discours institutionnels qui prescrivent et organisent les politiques publiques, je chercherai à cerner *ce que veut dire partenariat* ; au niveau des possibilités pratiques ouvertes par ce mot, j'explorerai l'un des problèmes qu'il recèle : la contradiction entre une référence en principe égalitaire et son application dans le *champ éducatif*, qui est par définition organisé par des rapports de pouvoir¹.

Mot du pouvoir, mot d'une époque

Le thème de la réussite éducative s'inscrit dans le halo réglementaire et la masse confuse de dispositifs dits de la politique de la ville. Cette approche, qui se veut intersectorielle, prend sens dans une redéfinition globale des rapports de gouvernement. L'affaiblissement de la légitimité de l'Etat (sous les coups de la critique néolibérale, notamment) a conduit à une tentative de relégitimation par la « gouvernance ». Soit un mode de gestion politique tenant en principe compte d'une multiplication des lieux et des acteurs impliqués dans les processus de décision et de construction de l'action publique. Au niveau des mots, cette gouvernance se caractérise entre autres par un appel à la « cohésion » et à l'« intégration », au « partenariat » et à la « participation », etc. Les discours sur le « vivre ensemble » et sur le faire ensemble (« partenariat ») sont en effet deux faces d'une même rhétorique mobilisatrice caractéristique d'une époque qui cherche à produire un consensus dans la représentation de la société à elle-même (Dhume 2003). L'appel à la mobilisation de tous en faveur de la « réussite éducative » s'inscrit dans ce même registre : on veut, comme le formule par exemple un projet d'établissement, « *faire converger au quotidien les pratiques de tous les acteurs, élèves, professeurs, éducateurs, agents, vers un même but : faire du collège un lieu de réussite pour tous* ».

Ce discours mobilisateur est également à comprendre dans une époque de transformation des formes de

¹ Je m'appuie ici sur deux types de matériaux recueillis dans le cadre d'une recherche au long cours de *sociologie publique* (Burawoy) : un corpus de diverses sources écrites (textes réglementaires, documents administratifs,...) ; un corpus d'entretiens et de discours avec des acteurs locaux recueillis lors de groupes de travail, principalement avec des centres sociaux en régions parisienne et alsacienne.

contrôle. Le travail et sa division « fordiste », segmentaire, sont remis en question, au profit d'une approche globalisée. L'appel à la mobilisation s'inscrit dans une extension des rapports de pouvoir au champ de la subjectivité. On cherche à convoquer de nouvelles gammes de ressources « humaines » pour produire les politiques publiques, parmi lesquelles les capacités d'auto-coordination et de coopération. Le fait que le partenariat devient obligatoire – c'est désormais une condition pour pouvoir montrer un DRE (dispositif de réussite éducative) – montre l'enjeu que représente pour la gouvernance l'adhésion à ce modèle. Car l'extension des formes de contrôle dont le « partenariat » témoigne vise aussi, par effet, les populations. Le modèle du partenariat répond au rêve d'une prise étendue sur les publics-particulièrement-à-contrôler : « *prendre en charge la globalité des situations* » revient à intensifier le contrôle par l'extension des dimensions simultanément prises en compte. Si l'on voulait durcir le trait, on pourrait se demander si, pour la société de contrôle, le partenariat n'est pas à concevoir comme un dispositif qui applique le projet de l'institution totalitaire (Castel, 1968) à une organisation hors-les-murs, une logique de *l'interinstitution totalitaire*.

Cette rapide contextualisation indique le sens général de ce nouveau langage *gestionnaire*. A un niveau intermédiaire, on peut y voir l'outil et le produit d'une « *novlangue* » technocratique, selon le mot de l'auteur de 1984, Georges Orwell. Ruse de l'histoire : 1984 est aussi l'année d'apparition de ce mot dans le dictionnaire (Dhume, 2001). Toute pertinente qu'elle apparaisse, cette approche globalisante a cependant deux défauts : celui de conférer une cohérence explicative et une justification rétrospective à l'apparition d'un néologisme, et celui de situer l'enjeu des rapports sociaux à un niveau totalisant. S'il est clair que l'on ne sort pas des rapports de pouvoir, qu'il n'y a pas de « dehors » vers lequel échapper (Foucault, 1993), il ne faudrait pas pour autant réduire le partenariat à une figure univoque. Allons donc plus avant dans la généalogie et dans la compréhension du fonctionnement de ce discours de pouvoir.

Mot-valise et faux-ami

Fin de la décennie 1970-début 1980, les rapports publics qui se succèdent imposent une dénonciation du « *corporatisme* » et du « *cloisonnement* » institutionnel (Peyrefitte, 1977 ; Bonnemaïson, 1982)². Ils imposent d'autre part une série de recettes (interinstitutionnalité, contractualisation, coordination, secret partagé...). Tous thèmes que l'on retrouve, une trentaine d'années plus tard, réunis dans la définition même des dispositifs de la réussite éducative. Ce discours s'accompagne d'une série de motifs sous-jacents qui deviennent de nouveaux impératifs d'organisation des politiques publiques : rationalisation des ressources, réduction des dépenses, articulation national-local, atténuation de la frontière public-privé, etc. Du point de vue formel, pourtant, il faut attendre au moins 1985 pour que le terme de partenariat arrive dans le langage politique³. Il ne se diffuse dans les discours sur l'école que quelques années plus tard, lorsqu'il devient plus largement un standard communicationnel médiatico-politique. Et dans les rapports publics, il n'émerge *formellement* qu'à compter des années 1990⁴.

2 Le rapport Bonnemaïson dénonce par exemple « *le cloisonnement excessif des divers intervenants, provoqué souvent par une "conception-alibi" du secret professionnel* » (p.118).

3 Les dépêches de l'Agence France Presse (fil général) témoignent d'une rapide montée en charge de ce vocable dans les discours médiatico-politiques : 1 article en 1983, 9 en 1984, 46 en 1985, 52 en 1986, 119 en 1987, 127 en 1988, 229 en 1989, pour atteindre plus de 400 dépêches dès 1990. Le basculement quantitatif date de 1985, coïncidant avec un virage qualitatif : le *tournant néolibéral* (Jobert 1994) du gouvernement socialiste (Par exemple : Laurent Fabius, alors premier ministre, introduit l'idée d'un « *projet de partenariat entreprise nationalisée-région* », tandis que des syndicats appellent à un « *nouveau partenariat* » avec le patronat).

4 Ainsi, dans la base de données de la documentation française, le mot-clé apparaît en 1993, mais il croît rapidement pour atteindre

Selon une approche chronique, l'idée de partenariat s'agglomère donc à une trame implicite avant de devenir un mot d'ordre explicite. Ajouté à la diffusion rapide et massive de ce néologisme, cela concourt probablement aujourd'hui à ce que la figure du partenariat apparaisse « évidente », « nécessaire », « essentielle » aux yeux (et aux dires) des acteurs locaux. Le fétichisme n'est parfois pas loin. L'implicite qui a caractérisé pendant longtemps cette idée conduit à charger le terme chemin faisant d'une masse indistincte de présupposés et de sous-entendus. Mais une attention au formalisme linguistique invite à voir que, pour ce qui nous concerne ici, c'est seulement au moment de l'institutionnalisation de la politique de la ville – sa technocratisation, pour ainsi dire - que le terme lui-même s'impose.

En conséquence, nous nous trouvons rapidement confrontés à une série de problèmes à la fois conceptuels et empiriques. Premièrement, dans une approche normative, le *principe de partenariat* renvoie formellement à un mode d'action *coopératif* entre institutions⁵ : c'est-à-dire une distribution égalitaire des parts relatives à un projet collectif, et une redistribution horizontale des rapports de pouvoir. (Comme l'écrivait Ernest Poisson (1920 : 137), prophétisant une « *coopératisation des services publics* », celle-ci suppose que « *les idées de self-administration (...) remplacent les idées d'autorité* »). Mais en pratique ce qui est appelé « partenariat » ne renvoie que rarement à cela (Dhume, 2001 : Lyet, 2008). Deuxièmement, le même mot recouvre des usages et des significations hétérogènes, tout en produisant un confortable sentiment d'unité de sens. Partenariat est un mot-valise : c'est d'une part un bric-à-brac qui autorise toute sorte de conceptions, et d'autre part un mot-clé qui combine des référents disparates. Bref, le partenariat a tout du faux-ami.

Multiplicité de référents, unité de sens

Le terme n'est pas à proprement parler polysémique – quand il est utilisé, nul besoin de dire de quoi l'on parle, chacun partageant « l'évidence » globale de ce mot. Par contre, il est un réceptacle flou capable d'accueillir une pluralité de registres de discours et de référents. Les nombreux écrits sur la réussite éducative illustrent la multidimensionnalité de ce discours. Partenariat peut par exemple désigner, alternativement ou simultanément :

- Une caractéristique conceptuelle supposée intrinsèque aux nouveaux dispositifs (« *Les notions de partenariat interprofessionnel et interinstitutionnel paraissent être deux éléments phares du programme de réussite éducative* », Clique, 2006 : 8).
- Un élément d'une recette politique, « *condition d'une efficacité accrue* » (Valadas, Luc, Vogler et alii, 2003 : 35) ou simplement de la réussite : « *la réussite du dispositif ne peut pas être garantie sans (...) une grande qualité du partenariat* » (DIV, 2007 : 88).
- Une forme de coordination concrète des réseaux d'action publique : il s'agirait, dit le prescripteur, de « *mettre en place les conditions du partenariat avec les institutions impliquées dans le projet, à inclure la réussite éducative dans les réseaux éducatifs qui existent (...)* » (DIV, 2007 : 45 et 48).
- Une valeur, ou l'expression d'une certaine qualité des relations : « *il est indispensable de définir de manière collégiale des principes d'échange des informations entre les partenaires de la réussite éducative sans quoi il n'y a plus de partenariat possible* » (DIV, 2007 : 61).
- Une comptabilité des institutions parti-prenantes : « *La participation de l'ensemble des institutions*

une sorte de « rythme de croisière » au milieu de la décennie : 1 rapport en 1993, 9 en 1994, 57 en 1995, 55 en 1996, 45 en 1997...

⁵ C'est-à-dire au minimum : codécision, coresponsabilité et coréalisation d'un projet interinstitutionnel (Dhume-Sonzogni 2006).

concernées est obligatoire pour créer un dispositif de réussite éducative : préfet, inspecteur d'académie, communes ou intercommunalités, conseil général, caisses d'allocations familiales, représentants du secteur sanitaire. Ce partenariat garantit l'efficacité du programme » (DIV 2005).

Ces différentes dimensions ne sont pas explicitement articulées les unes les autres – de même que le concept n'est jamais vraiment défini. Chacune de ces dimensions s'entend à travers la pluralité des contextes et des usages du terme, dans le déroulé des discours. L'unité de sens est suggérée. Elle relève d'un idéal performatif implicite, autrement dit d'une *promesse* qui est en substance celle-ci : *si chacun s'impliquait, tenait sa place et portait le souci de se coordonner avec les autres sous l'égide du grand mot d'ordre de la « réussite éducative », alors nous aurions une politique publique produisant efficacement de la réussite scolaire et de l'identification positive à l'école et à travers-elle à la nation*. Cette promesse, au fond, c'est ni plus ni moins de renouer avec le « *plébiscite de tous les jours* » cher à Ernest Renan. C'est « *refaire nation* » (Rosanvallon, 1995) par la mobilisation de tous, ce « *Tous ensemble !* » des luttes aujourd'hui capté par le pouvoir, contre la promesse d'une réussite pour tous ou du moins d'une place pour chacun. Cela correspond, pour le domaine qui nous concerne, au fait que l'institutionnalisation de la réussite éducative se fait au nom de « *l'égalité des chances* »⁶.

Vu ainsi, le partenariat apparaît comme une nouvelle figure de la *norme*, dont on peut se demander en quelle mesure elle vaut en pratique, ou si elle ne se limite pas à une norme de langage et de représentation. De fait, il participe d'un langage technocratique flou qui s'est imposé plus largement, cette « *langue de bois de la globalité, du partenariat et de l'intercommunalité* » (Chevallier, 2005). Si la diffusion de cette norme prend l'apparence d'une « *culture du partenariat* » (Ibid : 180), elle se traduit surtout dans une représentation du bon ordre de l'action publique : les professionnels « *n'imaginent plus revenir en arrière et travailler sans ce partenariat* », souligne l'Inspection générale de l'éducation nationale (Valadas, Luc et Vogler, 2003 : 21). Mais cela ne résout pas la question de savoir ce que l'on fait lorsqu'on dit « *travailler en partenariat* ». La diffusion de ce mot d'ordre performatif ne nous donne que peu d'indices sur la réalité et la nature effective des changements dans l'ordre du travail et de l'action. Le mot recouvre de son voile flou l'ordre effectif des pratiques.

Recette « nouvelle », prescription renouvelée

Pour approcher ce qu'est concrètement le partenariat, il faut insister sur *ce que fait ce mot d'ordre*, autrement dit sur l'ordre qu'il produit. Il fonctionne comme *un appel à adhérer à un consensus global* que représente la figure de la réussite éducative. Il est suffisamment flou pour que chacun puisse s'y identifier positivement sans avoir à en expliciter les ressorts politiques, idéologiques ou même pratiques. Au niveau symbolique, il permet ainsi d'organiser une *communion collective* sans avoir à préciser de quelle manière et jusqu'à quel point chacun y est engagé, ni à quelle place chacun est attendu. Le flou permet ici de faire croire à un égalitarisme alors que la hiérarchie se maintient (et que, notamment sur le plan scolaire, les inégalités s'accroissent). C'est probablement cela qui fait le succès du terme : il laisse entendre un engagement hautement qualitatif - certains en font « *une valeur nouvelle* » (Danvers, 2009 : 404) - sans rendre nécessaire le fait de le démontrer effectivement. En pratique, la présentation d'une liste des « *partenaires* » peut suffire à répondre à l'injonction ; nul besoin de préciser la qualité des rapports⁷. Cette recette semble

⁶ C'est l'un des objets de la Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 « pour l'égalité des chances ».

⁷ J'avais remarqué, dans une enquête auprès de plusieurs associations socioculturelles en Pays de Loire, en 2000, que les rapports

donc inépuisable, si l'on en juge par le fait que, vingt ans après l'institutionnalisation de la politique de la ville, le « *partenariat* », la « *convergence* » et la « *coproduction de la politique de la ville entre l'Etat et les collectivités territoriales* » sont toujours présentés comme la solution au problème (Heyraud 2010 : 417-418)⁸.

Pour que le partenariat sonne comme une recette toujours nouvelle, l'injonction à en faire doit être sans cesse renouvelée. D'abord, parce que la logique d'implication est sans fin, et on n'a jamais fini de « *mobiliser le partenariat* » (CNV 2001 : 34). Ensuite, parce que la prescription bute sans cesse sur le réel. L'écart est grand, si ce n'est insondable, entre une représentation « par en haut » du bon ordre partenarial fondé sur la complémentarité entre une série d'acteurs que l'on pourrait lister, et une coopération vécue localement comme un cercle laborieux qui n'est « *jamais totalement ni définitivement fermé* » (Glasman et alii, 1992 : 9). Partenariat est donc toujours à la fois le nom d'une solution et un vecteur de critique. C'est une recette mais toujours un problème : « *si les professionnels s'accordent sur le principe que cette approche partenariale est bien le gage de réussite de ce programme, la mise en réseau de ces professionnels posent parfois problème* » (Cliques 2006 : 8). Dès lors que l'on tente de passer de la magie du verbe à sa mise en œuvre ou à l'analyse de l'action, le problème commence. Partenariat est le nom d'une insoluble tension, que résume un travailleur social : « *le partenariat, c'est difficile de faire sans, mais c'est difficile de faire avec* ». Bref, si le partenariat est une recette de bon gouvernement, c'est en pratique une recette presque jamais réussie⁹.

Une injonction contradictoire

La pratique est d'autant plus ardue que l'injonction au partenariat est fondamentalement ambiguë. En effet, d'un côté, la rhétorique institutionnelle est surtout un discours de consensus (mobilisation de tous) et d'ordre social (*co-ordonner* veut dire mettre en ordre collectif, et la prescription vise le « chacun à sa place » dans la « complémentarité »). Ce discours semble avoir pour horizon non pas la coopération effective mais la *pacification des relations sociales* et la *déconflictualisation des rapports sociaux*. Pour paraphraser ce que dit Abdelhafid Hammouche (2012 : 67) de l'interculturalité dans la politique de la ville, la figure du partenariat « *est comprise comme l'atténuation des différences, voire l'achèvement de leur domestication, bien plus que leur confrontation* ». Le discours institutionnel gomme et occulte les relations asymétriques (commande, sous-traitance, etc.), les rapports de pouvoir et d'argent tout particulièrement (Dhume, 2003). Au point qu'il faut parfois compléter ce discours publicitaire en réintroduisant les termes du rapport hiérarchique, afin d'éviter la possible critique visant l'absence de « pilote »¹⁰. Au sein même du discours partenarial, on réintroduit des hiérarchies par exemple entre « *partenaires financeurs* », « *partenaires privilégiés* » et autres, ou entre partenariats « *de riches* » et « *de pauvres* » (Glasman 1992). D'un autre côté, coopérer suppose en pratique de travailler avec le conflit, à la fois de fait (car les sources de désaccord sont innombrables) et par la nécessité interne de cette forme de travail (le conflit est en effet le « moteur » de la coopération : Dhume-

d'activités présentaient de longues listes de « partenaires » (parfois près d'une centaine), incluant les différents secteurs d'activité de ces associations, comme si l'enjeu était de témoigner de la richesse d'un carnet d'adresse, dût-il inclure les collègues du bureau voisin.

8 Ce qui peut par contre s'épuiser, c'est le terme lui-même, sujet à l'inflation de superlatifs : « multipartenariat », « interpartenariat », « vrai partenariat », « partenariat renforcé », etc.

9 D'où, cette oscillation entre la pluralité des référents : le partenariat est à la fois promesse et état ; il faut à la fois qu'il *soit* (cf. sa définition comme liste de « partenaires » composant le « *champ du partenariat éducatif* ») et qu'il reste à advenir (cf. sa dimension de recette, avec la valeur implicite de « *partenariat particulièrement solide* », DIV 2006 : 11).

10 Par exemple : « (...) le CNV a bénéficié des dispositions prises par ses partenaires (...). Il a toutefois réussi à **imposer un minimum de relations directes** entre ceux-ci et le CNV et à en contrôler la qualité des prestations rendues le concernant » (CNV, 2001 : 22)

Sonzogni 2006). L'ambivalence du discours institutionnel est donc que si la coopération est présentée comme recette, les conflits, eux, sont supposés pathogènes. Un lieu commun veut que les « *situations de conflit (...) nuiront à la qualité du partenariat* » (DIV, 2007 : 46). On prescrit donc une recette en cherchant dans le même temps à empêcher ce qui en constituerait le sens pratique et la dynamique.

C'est sans doute pourquoi, localement, le partenariat est l'objet d'une préoccupation récurrente et incessante des acteurs. Les fréquentes journées de formations en témoignent, dont les titres traduisent le statut de défi ou de problème : « *questions vives du partenariat et réussite éducative* », « *faire vivre le partenariat dans les programmes de réussite éducative* »¹¹, etc. J'ai pu remarquer empiriquement que la préoccupation explicite pour le fait de *faire du partenariat* (alors que le terme est d'habitude utilisé de façon non problématique) est le signe d'une distance ou de conflits, que l'on ne peut nommer ni penser comme tels. Tout semble se passer comme si l'on ne questionnait réellement le partenariat, localement, que lorsque les tensions empêchent de simplement faire *comme si* l'on travaillait ensemble (Dhume-Sonzogni 2006). C'est à ce moment que l'on se soucie d'*en faire*. A contrario, partenariat semble usuellement être le nom d'une fiction collectivement entretenue, le nom d'un grand rêve partagé de pacification sociale. Avec peut-être en arrière-plan une conception familialiste idéalisée de l'ordre social : « *la réussite éducative (...) insuffle une dimension de partenariat dans la grande famille éducative et active la logique de complémentarité entre acteurs (...)* » (Sow, n.d. : 11). Les acteurs locaux concernés par la « réussite éducative » sont donc pris dans une injonction contradictoire qui a pour nom « partenariat ».

Sous le voile du consensus, des effets de pouvoir

Face à l'injonction contradictoire, des pratiques et des tactiques probablement différentes existent. Mais je voudrais ici insister sur une dimension qui me semble non seulement prégnante mais surtout qui met radicalement en scène les tensions et contradictions. Notons d'abord que les acteurs locaux adhèrent globalement à ce discours, notamment dans la mesure où celui-ci leur confère un statut et une place possibles dans la zone d'attraction que représente l'institution scolaire. Le champ éducatif est en effet organisé très largement par le centre de gravité qu'est l'école, qui attribue autour d'elle des statuts et des places (subalternes et externes) d'« *associations complémentaires de l'école publique* », d'intervenant « *extérieur* » ou chargé du « *périscolaire* ». Dans la culture de l'Education nationale, les associations sont surtout des adjuvants, des auxiliaires d'une entreprise éducative d'Etat. A contrario, dans la société française, l'école est un centre de préoccupations¹², c'est l'institution de référence à partir de laquelle se structure l'ordre asymétrique et une grande part des rapports de pouvoir constitutifs du champ éducatif.

Cela a pour conséquence que les associations cantonnées à la périphérie de l'école recherchent activement des liens avec celle-ci. La promesse faite par le discours général de la réussite éducative fait écho à cette recherche, faisant mine de lui donner un cadre. Hormis les enjeux financiers, dans une époque de financement publics sur projets, l'existence de tels liens sert pour les associations à se valoriser : « *ce qui est plaisant, c'est qu'on a le sentiment d'avoir œuvré vraiment en partenariat avec l'éducation nationale... c'est pas partout le cas* » remarque par exemple le responsable de secteur d'un centre social qui intervient sur la réussite éducative. Au-delà de l'expression de la satisfaction de quitter un rapport de distance ou de

11 Respectivement : Séminaire du Centre Alain Savary (Institut français d'éducation) ; Centre de ressources interrégional des acteurs de la politique de la ville et du développement territorial, 27 avril 2010, Tours.

12 Comme en témoignent par ailleurs les discours publics sur les « villes éducatrices », qui ne parlent quasiment que de l'école.

méfiance pour coopérer (ce que l'on peut entendre, ici), le discours du partenariat permet aux structures subalternes de se légitimer. Le fait même que l'institution scolaire apparaisse comme difficile à mobiliser augmente la gratification symbolique de celui qui peut prétendre faire avec elle du partenariat. Comme dans un régime de cours, la place auprès du Prince se mérite, et fonctionne en retour comme gratification.

La vitrine de l'école fonctionne ainsi comme un miroir, pour une opération qui n'est pas tant narcissique que communicationnelle. Car, si l'on sait que l'interaction permet d'exister dans le regard de l'autre, le partenariat, lui, semble rendre possible le fait d'exister *au regard des autres* - des pouvoirs publics, notamment. Dans une époque de mise en concurrence des associations (Laville et Sainsaulieu, 1997), l'image du partenariat est un vecteur de distinction. Les structures rencontrées se présentent par exemple comme « *carrefour* » ou mettent en avant que « *la force des centres sociaux, c'est de mettre en place des actions collectives* ». On affirme sa place dans l'ombre projetée du modèle scolaire. Le discours du partenariat permet de se présenter sous l'angle des valeurs, des positions ou des savoir-faire spécifiques (supposés tels), mais là encore sans à avoir à apporter la preuve directe de cette qualité intrinsèque. Car le partenariat est une preuve indirecte : la reconnaissance par l'école de l'utilité des associations. Il s'agit donc moins de faire la preuve d'une qualité de travail que d'une utilité, le fait l'on peut – aux deux sens du terme – *servir*.

Ensemble pour la normalisation ?

Le partenariat peut donc être un nouveau discours de la « servitude volontaire ». Ce qui suppose une dénégation des rapports de pouvoir entre l'école et les associations : « *on n'est pas dans l'injonction, mais dans la co-construction* ». Reconnus mais maintenus en périphérie, les « partenaires » adoptent le discours de l'institution scolaire et prolongent sa norme. Dans la relation aux parents, les centres sociaux peuvent ainsi reprendre à leur compte l'impératif d'implication : « *Les parents ont du mal à se mobiliser... on leur dit "L'école n'est pas un mode de garde !"* » Ou encore, sous couvert de coordination, ils peuvent être instrument et le soutien d'une psychologisation de l'échec scolaire : « *dans le cadre du PRE, on a vu avec la psychologue scolaire comment accompagner cette famille* », etc. On entrevoit ici le fait que la prescription n'est guère travaillée, et que l'on peut se contenter d'être de la partie : faire avec l'école ou au moins pour elle, ce serait déjà bien. Pris dans cette injonction à la mobilisation autour de l'école, les acteurs associatifs peuvent amplifier la logique de normalisation, comme le montre l'exemple suivant.

De nombreux centres sociaux en région parisienne, souvent en lien avec les communes, participent aux dispositifs de réussite éducative par la prise en charge des élèves exclus des établissements. Ce dispositif, parfois appelé « *classe citoyenne* » (comme à Créteil, depuis 2010¹³), veut convertir le principe d'exclusion de l'espace scolaire en enjeu de « *socialisation et d'éducation à la citoyenneté* » : on veut « *mettre à profit ce temps d'exclusion pour que les élèves se réapproprient leurs droits et leurs devoirs* »¹⁴. Dans ce dispositif, l'embrigadement des acteurs périphériques dans une prestation de service périscolaire est explicite : on « *mobilise les partenaires afin de proposer des interventions dans les domaines de la santé, de la culture et de la prévention* »¹⁵. « *La coordinatrice du PRE pilote, mais le collège est commanditaire* », explique le centre social. L'établissement est souverain dans l'usage de l'exclusion qui commande le reste du dispositif. Si l'on se rassure sur l'existence du lien avec l'école, la limite de l'exercice est toutefois patente, car les

13 Cette appellation recouvre des projets fort différents. Il s'agit ici seulement du traitement de l'exclusion scolaire.

14 http://www.ia94.ac-creteil.fr/actualite/zoom/classe_citoyenne.htm

15 <http://www.ville-creteil.fr/classe-citoyenne>

associations restent dépendantes, d'une manière qu'elles vivent assez unilatéralement : « *pour nous ça fonctionne très bien... c'est très difficile d'avoir une convention avec le collègue, mais dès qu'on en a une, je trouve qu'il faut qu'on pérennise ce dispositif qui fonctionne très bien* ». On retrouve ici l'oscillation du discours entre rassurance et critique, le partenariat étant toujours solution et problème. On voit surtout que le jugement positif sur le dispositif ne porte pas sur ce qu'il produit, mais sur les conditions institutionnelles de son fonctionnement. L'important, c'est que *cela fonctionne*.

Ce faisant, les centres sociaux légitiment l'exclusion scolaire, et s'inscrivent dans le prolongement d'une logique *disciplinaire*. Le dispositif joue d'abord comme « *technique de responsabilisation* » (Foucault, 1993). Par exemple, si l'on parle avec les élèves exclus du sens qu'ils donnent à l'exclusion ou de « *leurs choix d'orientation* » (alors que nombre d'entre eux n'ont pas choisi d'être là où ils sont, comme le constatent les centres sociaux), l'exclusion est l'occasion de les renvoyer à une responsabilité face à « *leur avenir* ». Une animatrice montre par exemple qu'elle renforce la pression normalisatrice, en faisant croire aux élèves que l'exclusion donnera lieu à une « *inscription dans le dossier, ce dont les enfants n'ont pas forcément conscience* ». On pourrait s'arrêter sur le fait que la croyance de cette professionnelle et donc l'information délivrée sont fausses. Mais cela illustre aussi que le partenariat avec l'Education nationale conduit le professionnel du centre social à se mettre corps et âme au service du pouvoir disciplinaire. Le « dehors » de l'école légitime le « dedans ». En adhérant *a priori* à la forme scolaire et à l'impératif de s'y plier (pour les publics... mais aussi pour les acteurs périphériques), ces associations peuvent en oublier de négocier le sens – en portant le sens politique de ce que pourrait être une éducation populaire, par exemple. Ainsi elles oblitèrent la possibilité d'une *coopération*. Elles se mettent à fonctionner dans une logique de « vassalisation » (Dhume, 2004) à l'égard de l'école-souveraine.

De l'absence de problème public au public-problème tout trouvé

L'une des apories pratiques de ce discours du partenariat, qui en fait en même temps sa force idéologique, est qu'il occulte les rapports de pouvoir. On comprend d'autant mieux cette occultation que le discours du partenariat est en fait *un discours du pouvoir*, pour partie aveugle à lui-même, et qui pour le reste fait stratégiquement silence sur ses propres visées. Occulter les rapports de pouvoir qui structurent le champ éducatif au profit d'un discours d'apparence égalitaire et neutre du « partenariat » induit en pratique des mouvements contradictoires, et une situation globalement paradoxale. La centralité de fait de l'école cohabite avec une redéfinition de son objet de travail en « éducation ». Cet objet supposé commun à une multitude d'acteurs devrait – suppose-t-on – permettre de les réunir et de constituer l'école en simple « partenaire » parmi d'autres. Mais la structuration asymétrique du champ demeure, et les acteurs minorisés sont bien mal placés pour contester efficacement cet ordre des choses. Le résultat de cette étrange et paradoxale combinaison est que, si d'un côté l'on désacralise l'école en appelant à son « ouverture », on la resacralise de l'autre en la maintenant comme centre organisateur vers lequel la logique du « *tous partenaires* » converge. Le discours du partenariat peut fonctionner implicitement comme un appel à « l'union sacrée » autour de la scolarité. Le partenariat recouvre donc un double mouvement paradoxal : resacralisation implicite en même temps que désacralisation explicite de l'école, et scolarisation de l'intervention socioculturelle en même temps que déscolarisation de l'école...

Les « politiques éducatives locales » sont positionnées précisément à cet endroit, dans cette tension. Elles correspondent au rêve gestionnaire de « *prend[re] en compte toutes les dimensions de l'éducation et [de]*

viser la cohérence programmatique de l'action partenariale à l'échelle du territoire » (DIV, 2007 : 8). Mais si le partenariat est logiquement l'un des instruments clés de ce discours, il se heurte à un problème pratique de taille : on ne fait pas du partenariat *en soi*. Le concept est transitif, il n'a de sens qu'en relation à un objet. Et sans constitution d'un objet commun, nulle coopération ne se construit. C'est vers ce problème que pointe la remarque de l'IGEN à propos des politiques éducatives, soulignant qu'« *il paraît difficile de structurer un service ou même une mission autour de la notion de partenariat ou de celle de politique éducative locale* » (Valadas, Luc, Vogler et alii, 2003 : 56).

La notion de réussite éducative est posée là, comme si elle représentait un problème public et un objet commun. Or, qu'est-ce que la réussite éducative, hormis un *mot d'ordre* ? Ce n'est pas un objet de travail, c'est au mieux une bannière sous laquelle se *ranger*. Si l'on interroge à juste titre la notion de « réussite » éducative (cf. le n°152 de la revue *Diversité*), il ne faudrait pas oublier que celle d'« éducation » n'est pas plus claire et, en tout cas, qu'elle ne fournit pas *en soi* un objet commun de travail. Il n'est même pas certain que cette notion fournisse un cadre susceptible d'être investi par l'ensemble des acteurs supposés intéressés par la socialisation des enfants des adolescents.

Ce terme d'éducation veut certes faire jonction entre plusieurs univers professionnels, institutionnels et sectoriels (enseignement, éducation spécialisée, éducation populaire, etc.). Mais ce *concept-passerelle* (Dhume, 1997) s'impose au prix d'une négation : la négation de l'hétérogénéité et de l'historicité des référents professionnels, des organisations institutionnelles, et ce faisant, des conditions de production du sens dans le travail de chacun. Le discours du partenariat se solde dans la négation de la conflictualité inhérente au projet de se *mettre d'accord autour d'un objet commun*. Là où l'on voudrait atténuer les frontières et clôtures institutionnelles, en proposant un espace *entre* les institutions (un travail *interinstitutionnel*), la logique gestionnaire se solde dans une mise en ordre des contributions respectives des supposés partenaires. Et donc dans une reconduction tacite des frontières et de l'ordre. En fin de compte, lesdites politiques éducatives locales s'organisent autour d'une fiction – le partenariat pour/dans l'éducation - qui ne rassemble qu'en apparence, et qui ne propose pas d'objet commun. Face à cette déshérence du *problème public*, le plus aisé reste en général de se mettre d'accord sur un *public-problème*, un public objet de tous les regards (« *on voit tous le même public, chacun à des moments différents* »¹⁶). C'est d'ailleurs pourquoi en réalité la « réussite éducative de tous » traite surtout de « l'échec scolaire » de certains.

Fabrice Dhume
Sociologue, IS CRA

Bibliographie citée

BONNEMAISON Gilbert, dir., (1982), *Face à la délinquance. Prévention, répression, solidarité*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française

CASTEL R. (1968), in Goffman E., *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les Editions de Minuit.

CLIQUE H. (2006), « La réussite éducative : un nouveau programme des politiques éducatives aux enjeux complexes », [http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr](#)

¹⁶ La logique qui prévaut dans ce type d'arrangement peut aller loin dans ses conséquences. Animant une formation commune sur la discrimination avec des syndicalistes, d'une part de l'éducation nationale, et d'autre part des Assedic, le groupe a cherché à construire un accord sur la base de cette idée qu'ils « *avaient le même public : nous [école] c'est avant, et vous [Assedic] c'est après* ». Ces enseignants ont-ils réduit toute ambition en intégrant l'idée qu'ils travaillent avec de futurs chômeurs ?

Mémoire de Master, Université de Bretagne Sud, Lorient.

CHEVALIER G. (2005), *Sociologie critique de la politique de la ville : une action publique sous influence*, Paris, L'Harmattan.

CNV (2001), « Rapport du Conseil national des villes. 1998-2001 », Paris, La Documentation française.

DANVERS F. (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

DE TERSSAC G., FRIEDBERG E. (2002), *Coopération et conception*, Toulouse, Octares.

DIV (2005), « Le programme de réussite éducative. Donner toutes ses chances à chaque enfant », Paris, Les éditions de la DIV.

DIV (2006), « 1ères rencontres nationales de la réussite éducative. Synthèse brève », Paris, Les éditions de la DIV.

DIV (2007), « Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique », Paris, Les éditions de la DIV.

DHUME F. (1997), *RMI et psychiatrie : deux continents à la dérive ? (L'interinstitutionnalité et le partenariat comme catalyseurs des problèmes d'identité du travail social et de la psychiatrie)*, Paris, L'Harmattan.

DHUME F. (2001), *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, A.S.H.

DHUME F. (2003), « Partenariat, lien social... une société du consensus virtuel », Montpellier, IS CRA-Méditerranée. [En ligne] URL : www.iscra.org/fichier.php?id=40.

DHUME F. (2004), « L'école et les autres, ou comment penser le partenariat », *Les Cahiers pédagogiques* n°421.

DHUME-SONZOGNI F. (2006), *La coopération dans l'action publique. De l'injonction de faire ensemble à l'exigence de commun*, Paris, L'Harmattan.

FOUCAULT M. (1993), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard/Tel.

GLASMAN D. (1992), *L'école réinventée. Le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan.

HAMMOUCHE A. (2012), *Politique de la ville et autorité d'intervention. Contribution à la sociologie des dispositifs d'action publique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

HARDT M., NEGRI T. (2000), *Empire*, Paris, éd. Exils.

HEYRAUD Emmanuel (2010), *La politique de la ville. Maîtriser les dispositifs*, Paris, Berger-Levrault.

JOBERT B. (dir.) (1994), *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan.

LAVILLE J.-L., SAINSAULIEU R. (dir.) (1997), *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement*, éd. Desclée de Brouwer.

LYET P. (2008), *L'institution incertaine du partenariat. Une analyse socio-anthropologique de la gouvernance partenariale dans l'action sociale territoriale*, Paris, L'Harmattan.

NICOLAS-LE STRAT P. (1996), *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan.

PEYREFITTE A. (dir.) (1977), *Réponses à la violence*, Rapport à M. le Président de la République, Paris, La Documentation française.

POISSON E. (1920), *La république coopérative*, Paris, éd. Bernard Grasset.

ROSANVALLON P. (1995), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-providence*, Paris, Seuil.

SOW M. (n.d.), « Panorama de la réussite éducative en Picardie. Un état des lieux régional », Amiens, Espace picard pour l'intégration.

VALADAS M., LUC J.-C., VOGLER J. et alii (2003), « Les politiques éducatives locales à caractère interministériel », Rapport à M. le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Paris, IGEN/IGAENR.