



**HAL**  
open science

## Introduction – Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative

Stanislas Morel, Manon Pesle

► **To cite this version:**

Stanislas Morel, Manon Pesle. Introduction – Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, 2021, Vol. 53 (2), pp.9-20. 10.3917/lsdle.532.0009 . halshs-04358128

**HAL Id: halshs-04358128**

**<https://shs.hal.science/halshs-04358128>**

Submitted on 21 Dec 2023

**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.

# Introduction – Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative

**Stanislas Morel, Manon Pesle**

DANS **LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION - POUR L'ÈRE NOUVELLE** 2020/2 (VOL. 53), PAGES 9 À 20  
ÉDITIONS **CIRNEF**

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337423

DOI 10.3917/lstdle.532.0009

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2020-2-page-9.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

#### Distribution électronique Cairn.info pour CIRNEF.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Introduction – Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative

Stanislas MOREL\* et Manon PESLE\*\*

Depuis le début des années 1980, on a assisté, en France et à l'étranger, à l'émergence, dans le domaine éducatif comme dans d'autres domaines, d'une action publique « partenariale » qui s'impose progressivement comme le référentiel (Muller, 2000) de nombreuses politiques de « modernisation ». Ces approches partenariales visent à favoriser la collaboration et la coordination entre les différents secteurs, institutions, professions, acteurs concernés par une même question et rassemblés autour d'un objectif commun. Les mots « partenariat » et « partenaires » sont désormais devenus d'usage très courant chez ceux qui conçoivent ou mettent en œuvre les politiques publiques. Relativement indéterminées, ces notions subsument des situations et des relations extrêmement variées, dont le dénominateur commun est la prétention à participer à un objectif très général : créer des liens entre différents éléments soumis à des forces centrifuges pour le bien des ressortissants des politiques publiques.

L'enjeu de ce dossier est de faire de l'« antienne réformatrice » (Desage & Guéranger, 2011) qu'est devenu le « partenariat », non plus une « évidence » qui semble tomber sous le sens, mais un objet d'enquête interrogé à nouveaux frais par les sciences sociales. Il s'agit autant de décrire ces politiques éducatives partenariales contemporaines que de les questionner. Quelle est leur genèse ? Comment sont-elles mises en œuvre en France comme à l'étranger ? Quels sont leurs effets ? Quels sont les concepts et les méthodes dont les chercheurs disposent pour les étudier, voire pour les accompagner ?

---

\* Maître de conférences, Université de Sorbonne Paris Nord, Expérice / CESSP.

\*\*Maîtresse de conférences, Université Jean Monnet Saint-Étienne – EA ECP, Chercheure associée UMR PACTE.

## Légitimation et naturalisation des approches partenariales

Les approches partenariales fondent leur légitimité sur trois principaux constats non spécifiques au domaine éducatif. Tout d'abord, celui que le monde social, marqué par une division sociale du travail accrue, est cloisonné de manière trop rigide, que ce soit verticalement (au sein des bureaucraties publiques ou des organisations privées) ou horizontalement (entre les différents secteurs, institutions, professions, acteurs impliqués dans l'action publique), et que cela nuit à l'efficacité des politiques publiques en empêchant la mise en œuvre d'une action publique globale et coordonnée. Ce constat s'associe à celui de la perte de légitimité des politiques top-down impulsées par l'État central, ciblées par les critiques issues du nouveau management public (Bezes, 2005) et concurrencées par une logique de projet caractéristique d'un nouvel esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 1999). À l'échelle locale, les approches partenariales visent ainsi, dans le sillage de la décentralisation, à « décloisonner », voire à « libérer » l'action publique en favorisant le rapprochement, sur un territoire donné, entre des entités habituellement enclines à s'ignorer, voire à s'opposer. Préconisant des démarches plus « participatives », ces politiques partenariales cherchent à réunir les différents acteurs « locaux », les acteurs « de terrain » (élus, administratifs, praticiens de l'éducation, familles, etc.), pour les amener à « co-produire » des diagnostics partagés des problèmes sociaux dans les « territoires » et à « co-construire » des réponses ajustées aux particularités territoriales. La notion de territoire, comme lieu de construction d'un « sens spécifique partagé » est d'ailleurs désormais intrinsèquement liée à celle de partenariat (Desage & Godard, 2005). L'approche partenariale et territoriale est ainsi censée contribuer à « un ré-enchantement de l'action publique sur les leitmotivs de l'efficacité et de la proximité » et promet « une action collective avec plus de responsabilité pour les grandes collectivités locales, une meilleure capacité d'expertise des citoyens sur les décisions publiques et même une vigilance accrue face aux dérives bureaucratiques et idéologiques » (Faure, 2011). La mise en œuvre d'une action publique partenariale s'appuie enfin sur un troisième constat : le nécessaire contrôle des dépenses de l'État. Dans un contexte d'austérité et de réduction des dépenses publiques, ces approches partenariales se fixent pour objectif de contribuer à un accroissement de l'efficacité des politiques publiques grâce à la coordination de l'action des « partenaires » engagés dans un même secteur d'activités. Elles reposent alors sur l'idée qu'il n'est plus possible d'augmenter les financements des différents acteurs impliqués dans le domaine éducatif et que, par conséquent, les gains d'efficacité ne peuvent provenir que de réformes organisationnelles à budget constant.

Ces constats, déjà anciens et largement partagés, ont donné au partenariat la force de l'évidence. Les acteurs qui aujourd'hui mettent en œuvre des partenariats ont, pour la plupart, intériorisé la « nécessité » technique, mais aussi morale, des démarches intégratives. La succession de croisades morales

(Gusfield, 1986) promouvant les démarches collaboratives comme vectrices de liens sociaux, d’humanisme et d’efficacité a contribué à renforcer, voire à naturaliser, leur perception comme positives et utiles. Si les mises en œuvre de ces politiques peuvent faire l’objet de critiques et de résistances, parfois très vives, les principes très généraux qui les sous-tendent, telle que la nécessité de créer du lien entre les éléments dispersés d’un système ou encore de soumettre les intérêts particuliers à l’intérêt général, sont très rarement questionnés.

## Les partenariats éducatifs

Dans le champ éducatif, la première vague de décentralisation s’est accompagnée de la création des politiques d’éducation prioritaire et de la politique de la ville au début des années 1980. Elle a conduit à la multiplication des dispositifs éducatifs « partenariaux », particulièrement dans les territoires urbains défavorisés, tels que l’École ouverte, la Veille éducative, le Contrat éducatif local, le Projet éducatif de territoire, le Programme de réussite éducative, la réforme des rythmes scolaires, etc. (Barrère, 2013 ; Couronné, 2016 ; Goirand, 2012 ; Laforets, 2016 ; Voléry, 2008), le plus souvent mis en œuvre par les collectivités territoriales (à commencer par les communes). La multiplication des politiques éducatives « locales » ou « territoriales » (Demeuse et *al.*, 2011 ; Frandji & Morel, 2017 ; Ion, 2005 ; Laforets, 2016 ; Loncle, 2011 ; Netter, 2015 ; Pesle, 2016 ; Sompayrac, 2020) mises en œuvre par les services déconcentrés de l’État ou par les collectivités territoriales (Bezes, 2005 ; De Maillard, 2000 ; Duran, 2010 ; Thoenig & Duran, 1996) se combine avec l’idée d’un déclin du modèle de l’État interventionniste au profit d’un gouvernement à distance (Epstein, 2005). Visant une réponse plus efficace à certains problèmes éducatifs « enkystés » (l’échec scolaire, la délinquance juvénile dans les « quartiers », etc.) et une meilleure prise en compte des disparités spatiales en matière éducative (Van Zanten, 2011), l’action publique partenariale et territoriale s’est imposée comme une manière légitime de penser l’éducation, surtout lorsqu’elle prétend dépasser les enjeux scolaires et prendre en charge, grâce à une approche « globale », les publics les plus exclus. De même qu’il semble indispensable que les différents ministres d’un gouvernement, les différents services d’une entreprise ou d’une administration, les parents d’un ou plusieurs enfants, échangent sur le projet et les objectifs qu’ils sont censés partager, il paraît « naturel » que les différents acteurs concernés par les questions éducatives aux différents niveaux de l’action publique (de la conception à sa mise en œuvre) échangent sur les problèmes qu’ils rencontrent ou sur les moyens de coordonner et d’optimiser leurs actions, souvent au nom de « l’intérêt de l’enfant ».

Cette volonté d’impulser des démarches « partenariales » dans le domaine de l’éducation, qui se traduit bien souvent par une injonction, est fondée, de manière générale, sur les trois constats énoncés plus haut en matière d’action

publique. Elle s'appuie aussi sur une analyse plus ou moins explicite des cloisonnements plus spécifiquement propres au monde éducatif, imputés à plusieurs explications : d'une part à l'accroissement de la division du travail éducatif (multiplication des professions, des établissements, des institutions, des administrations compétentes, des dispositifs) (Tardif & Levasseur, 2010; Kherroubi & Lebon, 2017), menaçant de conduire à un éclatement de l'action éducative; d'autre part, aux identités, aux intérêts, aux égoïsmes et aux concurrences professionnels, historiquement sédimentés et perçus comme conduisant à une conflictualité à l'origine d'un renforcement des frontières entre acteurs éducatifs impliqués; enfin, à une absence de culture ou d'habitude de collaboration chez les différents acteurs éducatifs (absence de temps explicitement dédiés à la collaboration dans les agendas, absence de dispositifs de collaboration, etc.). La prétention des politiques éducatives partenariales à s'attaquer aux causes précédemment évoquées constitue une sorte de marque de fabrique de ce type d'action publique.

## **Des principes partenariaux à la réalité de la mise en œuvre**

Il ne faudrait pas pour autant penser que les politiques éducatives territoriales et partenariales, qui partagent un certain nombre de principes et d'objectifs généraux, tant au niveau de leur conception que de leur mise en œuvre, forment un ensemble homogène. Dans les faits, ces politiques varient grandement en fonction des acteurs ou des institutions qui en sont à l'origine, de leur contexte de mise en œuvre, des publics visés, etc. (Frاندji, 2017). La variété des politiques éducatives partenariales s'explique en grande partie par le fait qu'elles sont le produit du travail d'entrepreneurs de « partenariat » aux profils extrêmement variés (experts en gouvernance, élus, hauts-fonctionnaires exerçant dans des diverses institutions, responsables associatifs, coordinateurs, professionnels divers, etc.) dont l'influence est plus ou moins grande et dont les interactions s'inscrivent dans des configurations différentes en fonction des politiques. Si elles relèvent d'un même paradigme (ce qui pourrait d'ailleurs être discuté compte tenu de leur caractère très hétéroclite), les politiques éducatives partenariales gagnent donc à être aussi analysées en fonction de leurs particularités.

Une des principales raisons contribuant à faire des partenariats éducatifs (comme de ceux construits dans d'autres domaines) des objets de recherche durablement attractifs réside d'ailleurs précisément dans la variété de leur mise en œuvre ainsi que dans l'importance de l'écart à l'idéal partenarial. Que les politiques éducatives partenariales permettent parfois de faire dialoguer des acteurs ou produisent des modes d'action collaborative innovants n'empêche pas de s'accorder sur le fait que leur mise en œuvre suscite le plus souvent des résistances ou des obstacles difficiles à surmonter. Tant les articles de ce dossier que d'autres travaux antérieurs montrent que les démarches partenariales sont d'abord souvent confrontées à des antagonismes sectoriels, insti-

tutionnels, professionnels sédimentés dans le temps qui mettent à mal leur objectif de collaboration. Le projet partenarial peut ainsi être entravé par les intérêts divergents entre secteurs, institutions, professions et par les luttes territoriales qui en découlent. Dans cette perspective, la réforme des rythmes scolaires aurait par exemple en grande partie échoué du fait de l'opposition entre enseignants et animateurs, entre scolaire et périscolaire, etc. (Frandji & Morel, 2017 ; Rancon, 2018). De même, les programmes de réussite éducative seraient entravés par les tentatives de certains enseignants pour monopoliser les enjeux scolaires et pour dénier aux associations la légitimité d'intervenir dans les activités d'aide aux devoirs ou l'accompagnement scolaire. Ainsi, comme le regrettent souvent celles et ceux impliqués dans ce type d'entreprise, les démarches partenariales constituent-elles des révélateurs et des observatoires privilégiés d'une conflictualité sociale préexistante, qui, en temps normal, est euphémisée par des stratégies de cloisonnement limitant les confrontations.

Le décalage entre l'idéal partenarial et ses réalisations concrètes procède aussi du fait, beaucoup moins mis en évidence dans les recherches disponibles, que l'action publique partenariale, loin de ne faire qu'enregistrer, subir ou modifier une différenciation et une division sociales qui lui préexisteraient, contribue à créer des différences, voire des antagonismes entre les « partenaires », qui ne se superposent pas à ceux précédemment décrits. Les politiques éducatives partenariales ne sont pas construites à partir d'un lieu neutre, bénéficiant d'une forme d'extraterritorialité sociale, à supposer que cela puisse exister, dont la seule caractéristique et la seule fonction seraient de permettre un rapprochement des partenaires pour le bien des ressortissants ou pour l'intérêt général. En d'autres termes, il s'agit aussi d'appréhender l'action publique éducative partenariale comme un espace de production de différenciations sociales qui, en induisant une fragmentation de la communauté éducative locale, peut aller à l'encontre de ses objectifs affichés.

## Questionner les politiques éducatives partenariales

En s'appuyant sur des recherches réalisées dans différents pays (France, Suisse ou Canada), les articles de ce dossier proposent de documenter, questionner et critiquer la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives partenariales. Ils soulèvent un certain nombre de questions.

Une première série de questions concerne la variation des politiques partenariales en fonction des pays. L'article de Frédérik Gagnon, Denis Bourque et Élodie Marion souligne la prégnance du paradigme de l'« organisation communautaire » (commun à l'éducation, à la santé et à bien d'autres domaines) au Québec. Diane Rufin montre quant à elle comment les politiques éducatives partenariales du canton de Genève ont hérité de l'histoire locale des relations entre les différents partenaires éducatifs, et notamment de la construction quasi séculaire de relations entre le secteur scolaire et les insti-

tutions médico-psychologiques. Les autres articles portent sur la France, et soulignent notamment, en comparaison, le poids d'une gestion bureaucratique des dispositifs partenariaux ainsi que la place centrale de l'institution scolaire. Les politiques éducatives partenariales ne sont pas dissociables des contextes nationaux dans lesquels elles émergent (les très nombreux travaux portant sur les politiques partenariales dans le monde anglo-saxon confirment ces idiosyncrasies nationales).

Une deuxième série de questions touche à la multiplicité des « modes d'enrôlement » des participants aux politiques partenariales. La participation des professionnels peut être contrainte (c'est le cas par exemple pour ceux qui animent les politiques ou les dispositifs ainsi que pour ceux qui sont mandatés par leurs supérieurs hiérarchiques). Elle peut être motivée par une recherche de subventions, de visibilité ou de légitimité, par une envie de développer un réseau local de collaborateurs (se faire connaître et connaître), par une volonté de partager des informations sur certains individus ou sur certains territoires, etc. Ces différences de motivation invitent à poser une autre question : en quoi les propriétés sociales des participants (à commencer par leur profession, mais aussi leur appartenance institutionnelle, la manière dont ils financent leur activité, leur implication dans une activité de praticien de l'éducation ou non, etc.) conditionnent-elles leur participation et les modalités de leur intervention dans ces dispositifs partenariaux et la perception qu'ils en ont ? Dans quelle mesure l'activité qui y est réalisée est-elle perçue comme une ressource ou, à l'inverse, comme un « sale boulot » (Hugues, 1962), qui éloigne du cœur de l'activité ?

L'article d'Anouk Flamant enquête ainsi sur les modalités d'enrôlement des professionnels éducatifs au sein d'un projet éducatif de territoire (PEDT) et sur la manière dont le travail partenarial est investi *a minima* par les professionnels scolaires, alors qu'il est considéré comme un gage de reconnaissance pour les acteurs périscolaires. L'auteur analyse ainsi comment certains professionnels de l'enseignement appréhendent ce dispositif partenarial qui comporterait le risque de les éloigner du cœur de leur métier, à savoir la transmission des savoirs scolaires aux élèves. De son côté, l'article de Frédéric Gagnon et *al.*, souligne la variété des représentations des différents partenaires éducatifs concernant la définition de la réussite éducative : tant les associations que les institutions (hors scolaires) ou les acteurs économiques s'estiment parties prenantes d'une « communauté éducative locale », tandis que les acteurs de l'institution scolaire se perçoivent comme extérieurs à ce partenariat. Ces différences de représentations, d'intérêts, d'objectifs, d'appartenance à des collectifs, ne se superposent pas nécessairement aux identités professionnelles. Comme le montre Diane Rufin pour le cas genevois, les enseignants adoptent des postures et des engagements très différents dans les dispositifs partenariaux.

Une autre série de questions porte sur les effets des réalisations partenariales. D'une part, une des questions centrales posée par la participation à ces



dispositifs et politiques est celle des effets de la confrontation entre professions ainsi qu'entre professionnels et profanes (à commencer par les parents). Se confronter aux « partenaires » (professionnels, bénévoles, parents, etc.) peut être perçu comme une menace (perte d'autonomie, risque de voir son point de vue contesté, implication dans des activités secondaires, chronophages et non rémunérées) ou comme une opportunité (harmonisation des pratiques, développement d'un réseau de relations, possible conversion des « partenaires », extension du territoire professionnel). Les modalités de la résistance au partenariat s'expriment de manières diverses : retrait, conflictualité plus ou moins ouverte, voire « dynamique conflictuelle », comme le montre Frédéric Gagnon et *al.*, mise en avant du « secret professionnel » comme le souligne Stanislas Morel, ou d'une « résistance feutrée » comme le désigne Anouk Flamant. D'autre part, au-delà de ces résistances, en multipliant les confrontations entre professionnels issus d'horizons variés (enseignants, professionnels du soin, responsables associatifs, travailleurs sociaux, artistes, sportifs, etc.) sur un même territoire, les dispositifs partenariaux sont, au moins potentiellement, des instances de socialisation professionnelle explicite ou implicite. Les participants sont confrontés à une pluralité de manières d'envisager les « problèmes » qu'ils rencontrent et on peut s'interroger sur l'éventuelle hybridation de leurs pratiques qui en résulte et sur la manière dont cette hybridation affecte les politiques éducatives. Derrière le terme d'éducation partagée et de politique éducative partenariale, les articles de ce numéro montrent une disparité des registres dominants, en fonction des alliances et des résistances des professionnels ainsi que des modes d'organisation de l'action publique. Si l'article d'Anouk Flamant insiste sur la prédominance du registre scolaire dans les échanges entre acteurs scolaires et périscolaires, tout comme l'article de Frédéric Gagnon et *al.* qui souligne que « la collaboration est soumise aux filtres instaurés par la chaîne de commandement hiérarchique de l'administration du système scolaire », Diane Rufin montre comment la conception psycho-médicale des difficultés des élèves prévaut (Morel, 2014), associée à la centralité des enjeux scolaires.

Une dernière série de questions touchent à l'émergence d'une bureaucratie spécialisée dans le traitement des partenariats éducatifs. Depuis les années 1980, on a en effet assisté à une professionnalisation des métiers de la coordination à tous les niveaux des administrations nationales ou locales, ainsi que dans le monde associatif. Analyser les dispositifs partenariaux conduit à s'intéresser à ces spécialistes de la coordination dont la mission est de fluidifier les relations inter-institutionnelles et inter-professionnelles, et dont les profils ont été jusqu'à présent assez peu étudiés (Goirand, 2014; Janson, 2016; Laforets, 2006; Nicourd, 2016). Quelles sont leurs relations avec les « partenaires » ? Sont-ils, comme le revendiquaient les pédopsychiatres impliqués dans la conception et la mise en œuvre de la politique en faveur de l'enfance inadaptée initiée sous Vichy (Chauvière, 1981), des chefs d'orchestre ? Sont-ils, comme le revendiquent certains coordonnateurs, des

acteurs « extérieurs » (voir le cas des « organisateurs communautaires » décrits dans l'article de Frédérik Gagnon et *al.*) ? On constate que ces acteurs sont loin de se situer dans une extra-territorialité sociale et ne sont pas, contrairement à ce qu'écrivaient J. Donzelot et P. Estèbe en 1991 à propos des chefs de projets de la politique de la ville, dénués de tout pouvoir (Donzelot & Estèbe, 1991). Ils sont très fréquemment représentants de l'État, ou salariés par des collectivités territoriales et véhiculent des normes et des intérêts. Ils entrent par ailleurs en concurrence avec d'autres professionnels, dans des territoires bien souvent saturés, chaque institution tentant d'impulser son propre partenariat. On peut ainsi supposer que la présence de plus en plus fréquente de professionnels de la « coordination » induit, en fonction de leur appartenance professionnelle et institutionnelle, une organisation particulière des relations entre les participants.

Par ailleurs, le développement d'une bureaucratie partenariale qui structure les relations entre « partenaires » tend parfois à prendre le pas sur la production locale de réponses éducatives par les acteurs de terrain. L'article de Manon Pesle, qui analyse particulièrement le rôle des acteurs intermédiaires métropolitains qui font office de coordinateur de la politique éducative locale, montre comment les questions administratives et gestionnaires sont l'objet central des réunions partenariales. Au sein d'un jeu d'acteurs historiquement contraint et clivé entre communes et métropole, les acteurs métropolitains (chargés de mission et élus) investissent d'abord les procédures administratives et construisent un sens commun fondé sur la gestion. En outre, le traitement bureaucratique du partenariat ne conduit pas nécessairement à une uniformisation ni à une mise en cohérence des politiques publiques. Stanislas Morel montre ainsi comment la coexistence d'exigences bureaucratiques contradictoires (individualisation des prises en charge / travail partenarial) entrave la mise en œuvre du partenariat dans les programmes de réussite éducative, obligeant les coordonnateurs locaux à « bricoler » localement des mises en cohérence très variées du dispositif.

Cette prédominance des enjeux bureaucratiques liés au management, à l'organisation et à l'évaluation des partenariats (voir l'article de Frédérik Gagnon et *al.*) conduit à de nouvelles formes de politisation ou de dépolitisation des questions éducatives (Halpern, Lascoumes & Le Galès, 2014). Par un effet de cadrage des enjeux et des priorités quotidiennes des « partenaires », les activités managériales et procédurales contraignent fortement le mode des relations entre les parties prenantes, d'autant plus enclines à s'y conformer que ces activités apparaissent « techniques » ou « neutres » (Hibou, 2012). Ce recentrage sur les aspects organisationnels peut aussi être causé par le relatif désintérêt de certains partenaires pour les enjeux éducatifs des dispositifs partenariaux. L'article d'Anouk Flamant souligne ainsi que la tentative de contourner l'injonction au partenariat éducatif peut conduire à des actions communes portant uniquement sur les aspects organisationnels de l'action éducative et renforcer ainsi la centralité d'enjeux bureaucratiques formels.

La gestion devient alors l'objet des relations entre acteurs et façonne leur compréhension des situations. Bien qu'ils énoncent de nouvelles priorités pour l'action éducative locale, les effets politiques des pratiques bureaucratiques ne sont pourtant pas systématiquement pensés par les acteurs qui s'y conforment. Manon Pesle montre ainsi comment, sur des lieux partenariaux marqués par un consensus organisé autour d'enjeux procéduraux, la politique éducative menée est alors caractérisée par la gestion et l'organisation, sans que les acteurs ne semblent maîtriser ce tournant bureaucratique.

Enfin, un dernier ensemble de questionnements concerne la place du chercheur dans les recherches portant sur ces dispositifs territoriaux et partenariaux. Dans la plupart des textes, le chercheur prend pour objet d'enquête le partenariat. L'originalité du texte de Julie Delalande et de Nathalie Dupont est de présenter une recherche où le chercheur est aussi un « partenaire ». Tout en éclairant l'objet « réussite éducative » et notamment les professions liées à cette politique territoriale et partenariale (réseaux, compétences, etc.), ce texte interroge et documente de manière atypique la notion de « partenariat ». En quoi le décloisonnement entre le monde des « professionnels » et celui de la recherche peut conduire à déplacer les questionnements sur le partenariat et contribuer à lever certaines résistances ?

## Bibliographie

- BARRÈRE A. La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2013, vol. 2, n° 36, pp. 95-116.
- BEZES P. Le modèle de « l'État-stratège » : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française. *Sociologie du travail*, 2005, vol. 47, n° 4, pp. 431-450.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Seuil, 1999.
- COURONNE J. *Le traitement des manquements à l'obligation scolaire. Enjeux et recompositions entre Éducation nationale et Protection de l'enfance*. Thèse de doctorat en sociologie. Paris : CNAM, 2016.
- DE MAILLARD J. Le partenariat en représentations. Contribution à l'analyse des nouvelles politiques sociales territorialisées ». *Politiques et Management Public*, 2000, vol 18, n° 3, pp. 21-41.

- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER & D. & ROCHEX J.-Y. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'inégalité scolaire?* Paris : ENS éditions, 2011.
- DESAGE F. & GODARD J. Désenchantement idéologique et réenchantement mythique des politiques locales. *Revue française de science politique*, 2005, vol 55, n° 4, pp. 633-661.
- DESAGE F. & GUERANGER D. *La politique confisquée : sociologie des réformes et des institutions intercommunales*. Bellecombe-en-Bauges : Croquant, 2011.
- DONZELOT J. & ESTEBE P. *L'Etat animateur : essai sur la politique de la ville*. Paris : Esprit, 1994.
- DURAN P. *Penser l'action publique*. Paris : LGDJ, 2010.
- EPSTEIN R. La gouvernance territoriale : une affaire d'État. La dimension verticale de la construction de l'action collective dans les territoires. *L'Année sociologique*, 2015, vol 65, n° 2, pp. 457-482.
- FAURE A. Action publique territoriale, in PASQUIER R., GUIGNER S. & COLE A. (Dir.). *Dictionnaire des politiques territoriales*. Paris : Presses de Sciences Po, 2011, pp. 25-33.
- FRANDJI D. La territorialisation des politiques éducatives en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2017, n° 76. En ligne : [<http://journals.openedition.org/ries/6076>], consulté le 16 décembre 2020.
- FRANDJI D. & MOREL R. *La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux : première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisées entre 2013 et 2017* [Rapport]. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), *Justice à l'école et territoires*, 2017.
- GOIRAND S. *La production d'une adhésion « relative » à une nouvelle politique sociale. Le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009*. Thèse de doctorat en sociologie. Toulouse : Université de Toulouse 2, 2012.
- GUSFIELD J. *Symbolic Crusade : Status Politics and the American Temperance Movement*. Illinois : University of Illinois Press, 1986.
- HALPERN C., LASCOUMES P. & LE GALES P. (Dir.). *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistances, effets*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2014.
- HIBOU B. *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris : La Découverte, 2012.
- HUGUES E. Good People and Dirty Work. *Social problems*, 1962, vol 10, n° 1, pp. 3-11.

- ION J. *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris : Dunod, 2005.
- JANSON V. *La fonction de coordinateur dans les internats spécialisés*. Thèse de sociologie. Lille : Université Lille 3, 2005.
- KHERROUBI M. & LEBON F. Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2017, vol 50, n° 4, pp. 7-23.
- LAFORETS V. *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Thèse de doctorat en sociologie. Grenoble : Université de Grenoble-Alpes, 2016.
- LAFORETS V. Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination. *Les Cahiers de l'Action*, 2006, n° 6, INJEP/CNDP.
- LONCLE P. La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique. *Sociologie*, 2011, vol. 2, n° 2, pp. 129-147.
- MOREL S. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute, 2014.
- MULLER P. L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie de l'action publique. *Revue française de science politique*, 2000, vol. 50, n° 2, pp. 189-208.
- NETTER J. Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2016, vol. 41, n° 1, pp. 241-255.
- NICOURD S. Socialisations et engagements des professionnels des politiques éducatives territoriales. In : BERNARD S., MEDA D. & TALLARD M. (Dir.). *Outils des parcours professionnels. Quand les dispositifs publics se mettent en action*. Berne : Peter Lang, 2016.
- PESLE M. *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*. Thèse de doctorat en science politique. Grenoble : Université de Grenoble-Alpes, 2016.
- RANCON S. Des démarches de participation dans la fabrique d'un projet local d'éducation. Instruments d'action publique et discours éducatifs. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2018, vol. 51, n° 1, pp. 37-61.
- SOMPAYRAC L. *Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Limoges : Université de Limoges, 2020.
- TARDIF M. & LEVASSEUR L. *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris : PUF, 2010.
- THOENIG J-C. & DURAN P. L'État et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique*, 1996, vol 46, n° 4, pp. 580-623.

VAN ZANTEN A. *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF, 2011.

VOLERY I. Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un contrat éducatif local. *Revue française de sciences politiques*, 2008, vol. 58, n° 5, pp. 743-771.