MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION»	
Mention	**Parcours**
Premier degré	M2A MEEF

Domaine de recherche Disciplines contributives Centre Toulouse

MEMOIRE

L'impact de la formation au partenariat sur les représentations professionnelles des futurs enseignants

Amélie PRATMARTY

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	**Co-directeur de mémoire** (en précisant le statut)
Jean-Marc BEDER (Formateur ESPE)	

Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut}

- Jean-Marc BEDER (Formateur ESPE)
- Franck MARTIN (Formateur ESPE)
-
-

Soutenu le *(jj/mm/aaaa)*
23/06/17

Année universitaire 2016-2017

Sauvegardez Réinitialisez

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire, Jean-Marc Beder pour m'avoir proposé ce sujet qui s'est avéré passionnant. Je le remercie également pour son aide précieuse dans la collecte des questionnaires et dans ma réflexion et de manière générale pour son accompagnement, sa bienveillance et son soutien tout au long de cette année.

Je remercie l'ensemble du groupe 13 pour sa solidarité, son écoute et sa bonne humeur au quotidien et particulièrement Cécile pour son amitié et pour sa capacité à me motiver et me rassurer dans les moments de doute.

Je remercie Alexandre pour avoir fait preuve de beaucoup de patience, de compréhension et d'humour pendant cette année.

AMÉLIE PRATMARTY – ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION – UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN JAURÈS

Résumé : L'impact de la formation au partenariat sur les représentations professionnelles des futurs enseignants

Depuis une trentaine d'années, la question du partenariat est devenue centrale au sein de l'Éducation Nationale. Le partenariat naît de la nécessité de formuler des réponses nouvelles face à l'émergence de problèmes non scolaires que traverse l'École. Cette dernière n'assure plus toute seule sa mission d'éducation et se doit de composer avec des acteurs variés de plus en plus nombreux. Or ce nouveau paradigme n'est pas toujours bien perçu ou compris du corps enseignant qui autrefois assurait seul cette fonction éducative. La formation initiale et continue apparaît être un outil essentiel pour rendre cette transition moins abrupte et accompagner les enseignants dans ce changement d'identité professionnelle. Cette étude traite de la thématique de la formation au partenariat chez les futurs enseignants et vise à comprendre l'impact de cette formation sur l'évolution de leurs représentations professionnelles afin de proposer des pistes d'amélioration.

Mots-clés : PARTENARIAT, FORMATION, REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES, PARTENAIRES, ENSEIGNANTS, PROFESSEURS, CHANGEMENT,

SOMMAIRE

SOMMAIRE **2**

INTRODUCTION **3**

1 DÉFINITION DU PARTENARIAT **5**

1.1 ARCHEOLOGIE DU PARTENARIAT 5

1.2 DEFINITION CONCEPTUELLE 5

1.3 PARTENARIAT ET AUTRES FORMES DE TRAVAIL EN COMMUN 7

2 FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS ET OBSTACLES AU PARTENARIAT **11**

2.1 LES FREINS AU DEVELOPPEMENT DE PARTENARIATS 11

2.2 CE QUI FAVORISE LE DEVELOPPEMENT DE PARTENARIATS 12

3 ÉVOLUTION DES POLITIQUES PARTENARIALES **15**

3.1 ANALYSE DE LA NOTION DE PARTENARIAT DANS LES TEXTES OFFICIELS 15

3.2 ÉMERGENCE DU PARTENARIAT DANS LE MILIEU SCOLAIRE 18

3.3 LES PARTENAIRES DE L'ECOLE 19

3.4 PLACE DU PARTENAIRE, DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ENFANT 21

4 LES REPRÉSENTATIONS/LA FORMATION **24**

4.1 DEFINITION DES REPRESENTATIONS 24

4.2 FAIRE CHANGER LES REPRESENTATIONS 25

4.3 LA FORMATION POUR FAIRE CHANGER LES REPRESENTATIONS 27

5 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE **29**

6 MÉTHODE DE RECHERCHE **31**

6.1 OBJECTIFS ET HYPOTHESES 31

6.2 POPULATION ET ECHANTILLONNAGE 31

6.3 METHODE DE RECUEIL DES DONNEES : LE QUESTIONNAIRE 32

6.4 MODE D'ANALYSE DES DONNEES 34

7 RÉSULTATS ET ANALYSE **40**

7.1 ANALYSE DES QUESTIONS A REPONSES MULTIPLES SPONTANEES 40

7.2 ANALYSE DE LA QUESTION OUVERTE 45

8 DISCUSSION **48**

8.1 INTERET DE LA RECHERCHE 48

8.2 LIMITES DE LA RECHERCHE 50

9 PISTES D'ACTION **53**

CONCLUSION **59**

BIBLIOGRAPHIE **62**

ANNEXES **66**

INTRODUCTION

Professeur des écoles stagiaire, je travaille à mi-temps dans une école maternelle où j'ai la charge d'une classe de TPS/PS. Je constate qu'au cours d'une même journée scolaire, mes élèves sont tour à tour encadrés, orientés, accueillis par différents groupes d'adultes n'étant pas issus des mêmes structures et par conséquent n'ayant pas non plus la même fonction.

La journée de mes élèves commence et se termine au sein de la structure familiale. Entre temps, certains d'entre eux effectuent la transition entre la famille et la classe le matin puis entre la classe et la famille le soir, auprès de l'ALAE qui assure également les temps de repas pour ceux qui mangent à la cantine le midi. Au cours de la journée de classe, je prends le relais en tant qu'enseignante assistée par un agent territorial (ATSEM). Lors des récréations, mes élèves sont également sous la surveillance des autres enseignants. Enfin tous les mercredis, un intervenant extérieur vient lire des histoires en classe et 3 à 4 fois par période, une sortie à la ludothèque et prévue où les enfants sont encadrés par un salarié de la structure. Autrement dit, il arrive que mes élèves soient au contact au cours d'une même journée de pas moins de 6 adultes ou groupes d'adultes différents (famille, ALAE, enseignant principal, ATSEM, collègues enseignants, intervenants extérieurs). Or, de manière générale, ce nombre peut facilement augmenter pour peu que l'enfant soit pris en charge par le RASED, qu'il bénéficie d'une aide aux devoirs, qu'il fasse partie au sein de la classe d'un projet culturel, sportif ou qu'il ait été élu représentant d'élèves…etc.

Tous ces acteurs de l'action éducative qui interviennent aux côtés de l'École, sont appelés au sein de l'Éducation Nationale des partenaires. Ces partenaires ont bien entendu au cœur de leur mission d'enrichir le parcours scolaire de l'enfant mais également de compléter le rôle de l'École face aux nouveaux besoins éducatifs de la jeunesse d'aujourd'hui. C'est donc tout naturellement que la question du bien-être de l'enfant se pose. Les **questions de départ** sont donc les suivantes : comment ces partenariats s'organisent-ils pour s'assurer du bien-être de l'enfant ? Existe-t-il un lien institutionnel entre ces différents partenaires et les enseignants ? Comment dialoguent-ils ? Comment s'assurent-ils de l'existence d'une réelle cohérence, complémentarité, continuité éducative au sein

des établissements scolaires ? Ont-ils les mêmes objectifs et sinon comment articulent-ils leurs objectifs respectifs tout en préservant le bien-être de l'enfant ? Enfin face à ces injonctions toujours plus grandes pour inciter les professeurs à travailler avec des partenaires, comment s'assurer que ces compétences sont réellement acquises par les enseignants ?

Concernant le **cadre théorique**, au-delà des recommandations qui prônent l'ouverture de l'école à ses partenaires, nos questionnements reposent sur la capacité des enseignants à déclencher la mise en place d'un partenariat. Dans le cadre de la liberté pédagogique des enseignants, ces derniers ont bel et bien la possibilité de faire appel à des acteurs extérieurs. **Mais qu'est-ce qui fait qu'un enseignant décide ou non de mettre en place un partenariat ? Ce mot si souvent employé est-il seulement bien compris du corps enseignant ? La mise en place d'un partenariat nécessite-t-elle une formation ?**

Dans une première partie, nous nous pencherons sur le concept du partenariat pour tenter de le définir. Dans une seconde partie, nous aborderons l'évolution des politiques partenariales françaises dans le milieu scolaire au cours de ces trente dernières années. Dans une troisième partie, nous identifierons les éléments qui favorisent la mise en place d'un partenariat avec l'École et ceux qui y font obstacle. Nous développerons enfin l'impact que peuvent avoir les représentations de départ sur la mise en place du partenariat. Ces quatre premières parties théoriques et conceptuelles permettront de formuler la problématique de l'objet de recherche autour de l'importance de la formation dans la réussite de la mise en place des partenariats avec l'École. Ceci permettra de développer, dans une cinquième partie, la méthodologie choisie : questionnaires auto-administrés. Nous réaliserons un travail d'analyse de données issues des résultats aux questionnaires réalisés auprès des acteurs concernés. Cette étude de données permettra, dans une dernière partie, de mettre en parallèle les éléments théoriques et l'analyse des résultats afin de proposer d'éventuelles pistes d'action pour la mise en place de la formation des enseignants.

1 DÉFINITION DU PARTENARIAT

1.1 Archéologie du partenariat

Le partenariat est défini par le Centre National de Ressources Lexicales et Textuelles (CNRLT) comme « *une **action commune** entre organismes différents dans un but déterminé* ». Si ce mot semble aujourd'hui parfaitement intégré à la langue française, il est toutefois intéressant de rappeler qu'il n'existe que depuis peu de temps. Alors qu'il apparaît pour la première fois dans le Larousse en 1987 sous la définition « **système** associant des partenaires », ce n'est qu'en 1996 qu'il fait son entrée dans le Petit Robert comme « **association** d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune ». Si la première définition relève d'une approche systémique, ou autrement dit d'un ensemble d'éléments qui interagissent, la seconde définition laisse quant à elle davantage transparaître les origines mercantiles du terme. En effet c'est parce que le concept de partenariat est relativement récent mais aussi parce qu'il est intimement lié à une réalité complexe, celle de l'économie libérale (Mérini C. , 2001), qu'il est difficile à définir. Il est intéressant alors de revenir à l'étymologie de ce terme qui revêt une double dimension. La naissance du mot partenaire remonte au XVIII^{e} siècle. Du latin *partitio*, « **partage, division, répartition** » qui renvoie à une notion d'opposition et de l'anglo-normand *parcener* « associé, **codétenteur** de quelque chose » qui fait référence à l'association, ces origines mettent en évidence le côté paradoxal de cette notion. Autrement dit, s'il y a bien fait d'association dans le partenariat c'est en partie sur la base des **différences** existantes. Ainsi, on ne peut pas parler de partenariat de façon universelle et générale, de penser que celui-ci est identique à la fois dans les objets et dans les milieux différents et variés où il est appliqué, et de ne pas en préciser l'objet (Mérini & De Peretti, 2002).

1.2 Définition conceptuelle

À partir des années 80, face à la multiplication des formes de partenariats mises en place dans le paysage éducatif, l'urgence de s'accorder sur une définition du concept s'est faite sentir. Ainsi en 1993, un colloque intitulé « *Établissements et partenariats* » regroupant des équipes internationales s'est

tenu à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) afin de clarifier et modéliser la notion. Une première définition issue de ce colloque a émergé comme « le minimum d'action commune **négociée** visant la **résolution** d'un **problème** ou d'une problématique reconnus comme communs » (Mérini C. , 1999). Cette définition met en lumière le fait que le partenariat naît de l'identification même par plusieurs acteurs d'un problème commun et qu'il est de fait ancré dans l'action. Cela permet d'écarter instantanément la conception du partenariat en tant que projet, échange ou même comme une forme de sous-traitance, de délégation ou de sponsoring. Il s'agira également d'insister sur la notion de négociation qui est réellement au cœur du concept. En effet, ce terme souligne la divergence des intérêts des différents acteurs du partenariat : les intérêts d'une municipalité ou d'une association ne sont pas ceux de l'école. C'est cette négociation qui va permettre de créer les liens entre plusieurs organisations n'ayant pas au départ vocation à produire des effets communs (Mérini C. , 2001). Mérini illustre d'ailleurs parfaitement ce concept en écrivant que le partenariat « *permet de construire des communautés **sur la base des différences** de chacun. Chacun a des compétences (au sens de « savoir-faire », mais aussi au sens de « pouvoir et légitimité à agir ») différentes, et les positions dans les systèmes sont aussi différentes* » (Mérini C. , 2012). Zay ajoute que dans le partenariat, « *chacun conserve ses objectifs propres, tout en acceptant de contribuer à un objectif commun* » (Zay, 1994).

Clénet & Gérard se positionnent quant à eux du point de vue de la relation entre les partenaires pour souligner les bienfaits de l'**hétérogénéité**. Cette dernière permettrait de développer une « *tension créatrice* ». Pour les auteurs, « *partenariats et réseaux ne sont pas forcément fondés sur des valeurs communes (...). Au contraire, ce serait des confrontations de logiques différentes, de savoirs différents, d'intérêts différents que naîtraient des projets et l'innovation, donc la problématisation et les réponses construites. En effet, ce n'est pas de l'homogène que naissent les tensions, voire les conflits, qui permettent la création, mais bien de l'hétérogène* » (Clénet & Gérard, 1994).

Landry pour sa part, s'est attachée à distinguer le partenariat d'autres formes proches de travail en commun et en fait la définition suivante : « *le partenariat résulte d'une entente entre des parties qui, de façon **volontaire** et **égalitaire**, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon*

convergente leurs ressources respectives ». La notion qui transparait dans cette définition est bien celle d'**altérité**. On note le principe d'égalité mais aussi la notion de mise en commun de ressources propres. Pour que le partenariat en soit un, il faut nécessairement reconnaître l'autre mais aussi ses compétences afin de permettre l'ouverture à un dialogue productif (Landry, 1994).

Tout comme Landry, Dhume a lui aussi travaillé sur la définition des différentes formes de travail ensemble. Il rejoint ainsi Mérini en affirmant que « *travailler ensemble, c'est d'abord et essentiellement produire du conflit, du désaccord…et donc se confronter et négocier* » (Dhume, 2002). Il en vient à donner du partenariat la définition suivante : « *une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action – faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun – de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs -, et élabore à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir à partir de ce cadre »* (Dhume, 2010). Ici, il est essentiel de retenir la notion de **liberté**. En effet l'auteur affirme que le partenariat doit être perçu non pas comme une obligation mais bien comme « *une démarche voulue d'agir ensemble pour ainsi faciliter la transition du collectif d'acteurs vers un nouvel acteur collectif* ».

Cette nécessité de ne pas agir sous la contrainte est également développée par Canat : « *Être partenaire, ce n'est pas être contraint à l'être, ce n'est pas non plus faire une place uniquement imaginaire à l'autre ; c'est lui faire une place symbolique en soi, au cœur de ses propres représentations. Le partenariat se fait dans l'entre-deux mais aussi dans "l'entre-soi" – soi étayé par une identité singulière (une histoire, une culture donnée, ses propres limites face à la différence) – soi conjugué à une identité professionnelle (portant une mission éducative, pédagogique, une idéologie…)* » (Canat, 2005). Cette citation renvoie également au principe d'altérité évoqué par Landry.

1.3 Partenariat et autres formes de travail en commun

Alors que les notions de partenariat, collaboration et coopération sont souvent utilisées indistinctement, il semble important ici d'aborder les différences conceptuelles qu'il existe entre ces termes.

Rappelons que dans la définition du partenariat de Dhume, citée plus haut, ce dernier utilise l'expression « action coopérative ». Étymologiquement, le mot collaborer est emprunté au latin *collaborare*, qui se décompose en con- (« avec ») et laborare (« travailler »). De même le mot coopérer est dérivé du latin *cooperari* « faire quelque chose conjointement avec quelqu'un ». Si les deux termes sont très proches, il convient de noter que dans la collaboration il y a la notion de « faire avec » alors que dans la coopération la logique d'agir ensemble est plus prégnante.

Landry situe le partenariat sur une échelle à huit degrés allant de la forme de travail conjoint la plus informelle à la plus structurée (Figure 1). Dans un schéma pyramidal qu'elle intitule « le partenariat comme l'un des modes de collaboration », les concepts se classent ainsi : l'information mutuelle, la consultation, la coordination, la concertation, la coopération, le partenariat, la cogestion, la fusion (Landry, 1994). Le degré d'autonomie évolue alors d'entier à presque nul. Autrement dit, la poursuite des objectifs se fait de façon de plus en plus interdépendante. Pour Landry, la collaboration regroupe donc toutes les formes de travail conjoint et chapeaute à la fois le partenariat et la coopération.

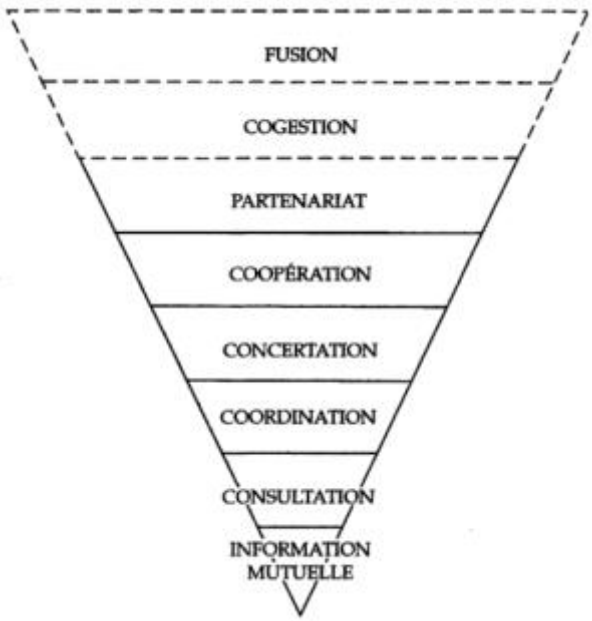

Figure 1: le partenariat comme l'un des modes de collaboration, Landry, C., 1994, p14

Que ce soit dans la notion de collaboration ou dans la notion de coopération, l'idée de participer conjointement à une tâche partagée dans un but commun est donc présente. La différence se situe dans la façon de partager le travail. En effet, dans un travail collaboratif, chaque membre travaille individuellement pour atteindre le but. Ce terme fait référence à la participation à une tâche, sans que cette dernière ait été décidée ensemble, sans qu'il y ait nécessairement réciprocité et responsabilité partagée. Chaque intervenant qui y trouve un intérêt propre peut y participer. Ainsi, c'est grâce aux productions individuelles de chaque intervenant que se construit peu à peu la production

commune. Il n'y a donc pas nécessairement d'interaction entre les différents intervenants. On pourra prendre comme exemple l'encyclopédie collaborative Wikipédia où chacun peut ajouter son expertise à celle des autres pour parvenir à la création d'un article toujours plus précis et complet sans que les différents intervenants n'aient réellement besoin de se concerter. En revanche, dans un travail coopératif, la logique d'agir ensemble est plus importante. La coopération se traduit par le partage des tâches et des responsabilités. Il y a une volonté des membres du groupe de travailler ensemble. Le groupe d'intervenant est divisé en équipes spécialisées. Chacun avec sa spécialité va participer à la réalisation de la tâche de façon complémentaire. Les groupes sont donc plus étroitement dépendant les uns des autres et doivent nécessairement communiquer pour avancer (Bouchard, 1998). En cela la notion de coopération se rapproche davantage du partenariat.

Ainsi à partir de ces différentes définitions, il est intéressant de faire émerger une cartographie conceptuelle regroupant les mots-clés associés à la définition du partenariat (tableau 1). On pourra les classer selon qu'ils se rapprochent du concept même de partenariat, selon qu'ils caractérisent davantage les relations entre les partenaires et enfin selon qu'ils précisent une forme de stratégie mise en place au sein du partenariat :

Concepts associés	***Relations entre les partenaires***	***Stratégies***
Système	*Altérité*	*Négociation*
Association	*Différences*	*Action/but commun(e)*
Réseaux	*Solidarité*	*Problématisation*
Coopération	*Hétérogénéité*	*Engagement libre*
Collectif	*Confrontation / conflit*	*Dialogue*
Collaboration	*Égalité*	*Échange de ressources*
Action	*Mutualité*	*Tension créatrice*
Communauté	*Complémentarité*	
***Ce que le partenariat n'est pas** : sous-traitance, délégation, sponsoring, homogène, contrainte, instrumentalisation*		

Tableau 1 : carte conceptuelle du partenariat

2 FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS ET OBSTACLES AU PARTENARIAT

Bien que chaque forme de partenariat soit unique et que pour la caractériser il faille tenir compte aussi bien du contexte que de la nature du problème, des personnes impliquées et des ressources, il est toutefois possible de constater que certains éléments qui favorisent ou freinent la mise en place d'un partenariat demeurent constants.

2.1 Les freins au développement de partenariats

Selon Mérini, un des obstacles majeurs au développement du partenariat réside dans la **confusion autour de la notion**. En effet, le terme en tant que tel ou même la mobilisation de l'idée ne suffisent pas à eux-seuls à caractériser le mode d'action qu'ils désignent (Mérini C. , 2012). De plus, dans la société de consommation actuelle, le mot est fréquemment utilisé par des enseignes commerciales, associatives ou mutualistes sous la dénomination de « partenaire officiel… ». Si cette appellation contribue à semer la confusion sur la réelle signification du partenariat, elle participe également à associer ce mot à des stratégies d'ordre mercantile. Dans le même ordre d'idée, Dhume affirme que « *dans le langage courant, partenariat désigne une image plus qu'une réalité relationnelle, et encore moins une nouveauté sociologique (...). L'engouement pour le terme fait qu'il a quasiment pris valeur de nom générique pour désigner les relations avec autrui, saturant et obstruant totalement le champ conceptuel des relations interinstitutionnelles* » (Dhume, 2003).

Il existe un second frein au développement du partenariat qui se situe au niveau de la **rencontre des différences** (Mérini C. , 2012). En effet, le partenariat est un mode d'organisation de l'action qui solidarise les acteurs issus de mondes divers autour de ce qui fait problème dans une situation donnée (Béguin, 2005 cité par Mérini, 2012, p.2). Ainsi, il s'agit bien là de l'hétérogénéité bienfaisante évoquée par Clénet et Gérard (1994), qui, si elle est nécessaire au développement du partenariat, peut s'avérer être également un obstacle à celui-ci. Les acteurs se retrouvent alors face à plusieurs éléments de la culture professionnelle de chacun ce qui peut générer des incompréhensions. Quand

par exemple, le respect de la hiérarchie est incontournable pour l'un des partenaires, cela implique des délais plus importants. Si, pour l'autre partenaire, la rapidité d'exécution prime, alors des conflits peuvent apparaître. De même, dans le cas de l'Éducation Nationale, les budgets qui fonctionnent sur une année scolaire et non civile supposent d'obtenir une approbation plusieurs mois avant le début de l'action ce qui nécessite une certaine anticipation. À l'inverse, dans le monde associatif, la temporalité est liée à une obligation de résultat à court terme (Mérini C. , 2012).

Zay montre, quant à elle, que les **attentes contradictoires** des différents partenaires représentent bien souvent un facteur prédominant dans l'échec des partenariats. En effet, alors que chacun pense avoir les mêmes expectatives que ses partenaires, personne ne va chercher à les communiquer ou à éclaircir ce point. Ainsi, « *l'absence d'élucidation des attentes initiales des différents partenaires et la non négociation d'un contrat explicite introduit le sentiment d'être floués chez les uns et chez les autres* » (Zay, 1994).

Si certains freins se déclarent alors que la mise en place d'un partenariat a déjà commencé, d'autres peuvent quant à eux empêcher cette mise en place. En effet, Hirt évoque le **manque de reconnaissance** des efforts fournis par les professeurs pour mettre en place cette politique d'autonomisation. L'investissement pour mener à bien une coopération de qualité est grand et pourtant il n'est suivi ni d'une augmentation de salaire ni d'une gratification quelconque. Lassés, nombre d'enseignants sont tentés d'abandonner avant même d'avoir commencé (Hirt, 2005).

Malgré des réalités de terrain très hétéroclites, certains auteurs s'accordent pour dire que la politique de partenariat a de nombreux effets positifs pour le monde de l'éducation à condition bien évidemment d'en identifier les éléments facilitateurs.

2.2 Ce qui favorise le développement de partenariats

On pourra classer les éléments qui favorisent la mise en place du partenariat selon deux constantes. La première relève des personnes en cause, la seconde relève des facteurs organisationnels (Clément M., 1995).

En ce qui concerne les personnes en cause, le partenariat, de par sa dynamique, nécessiterait, pour être un succès, que les partenaires concernés

soient capable de revoir certaines de leurs certitudes et points de vue. Ainsi cette **remise en question** est un facteur d'ouverture enrichissant pour la pratique et la pédagogie de l'enseignant (Sarfati, 2013). Dans le même ordre d'idée, Sauvé évoque un défi d'ordre affectif. Ainsi l'auteur souligne la nécessité pour chaque partenaire de **développer une identité** au sein du projet de partenariat voire d'aider chacun des acteurs à définir cette identité (« *qui sommes-nous au regard du projet envisagé ? quelle est notre vision du projet ? nos attentes ? nos ressources ? nos possibilités ? nos limites ?* ») (Sauvé, 2001-2002). Ceci permet de ne pas tomber dans ce que Zay appelle une logique d'antagonisme où la collaboration s'apparente à de la confrontation (Zay, 1994). Pour réussir un partenariat, il importe donc de se questionner, non seulement sur la **volonté** d'en faire partie mais aussi sur les motivations du partenaire avec qui le projet s'effectue. Enfin, une idée essentielle pour la réussite d'un partenariat est bien celle que chaque acteur doit garder ses propres objectifs. Avoir des objectifs communs n'est pas une fin en soi. La rencontre d'objectifs différents va permettre également la rencontre avec l'autre et, de ce fait, faciliter la mise en place du partenariat : *« le partenariat ne consiste ni à rendre identiques les objectifs des uns et des autres, ni à concourir aux objectifs du partenaire en laissant de côté ses objectifs propres. Bien au contraire, l'**altérité** est et doit rester constitutive du partenariat* » (Bordeaux & Deschamps, F.).

En ce qui concerne les facteurs organisationnels, Sauvé évoque ce qu'elle appelle les défis d'ordre stratégique. Autrement dit les principes qui permettent l'orchestration du projet tout en tenant compte des différentes cultures de travail des partenaires. Ainsi, plusieurs facteurs essentiels inter-reliés vont favoriser la mise en place du partenariat à savoir : la transparence, la communication intersubjective, le temps, l'espace d'appropriation du projet par chacun des partenaires et enfin la souplesse (Sauvé, 2001-2002). L'auteur rappelle que sous couvert d'une **planification** bien orchestrée (plans de travail, échéancier, budget…) la **communication** est souvent absente ou oubliée alors qu'elle est essentielle à la construction d'une culture commune. Autre facteur clé de succès évoqué par l'auteur, le **temps** accordé au développement du projet mais également le temps donné à chacun pour s'ajuster à l'autre. Sauvé affirme qu'il ne peut y avoir de partenariat réussi dans le court terme et la précipitation. De même il est essentiel de considérer **l'espace** d'autonomie, de créativité,

d'initiative de chacun des partenaires. Comme évoqué plus haut, la mise en place d'un partenariat est bel est bien le fruit d'une négociation et de décisions consensuelles. Cependant, l'auteur rappelle qu'il s'agira de trouver un équilibre entre ces décisions consensuelles et le développement d'un sentiment d'appartenance et d'**engagement** en fonction de ses caractéristiques propres. Enfin la **souplesse** s'entend par la capacité à s'adapter aux imprévus et aux évolutions du projet. En effet le partenariat est un processus évolutif et les stratégies choisies se doivent de tenir compte du contexte.

Enfin Mérini évoque la mise en place d'un « contrat de collaboration » qui pourrait regrouper les deux constantes précédentes. Bien que très peu développé, l'auteure affirme qu'il faciliterait grandement le management des opérations. Loin de la forme juridique des conventions de partenariat qui régissent les aspects règlementaires et financiers, le contrat de collaboration est « *l'ensemble des règles qui organisent silencieusement la nature des échanges entre les partenaires* » (Merini, 2006). Autrement dit, il s'agit d'une forme de contrat moral qui définirait la **répartition des rôles et des apports de chacun**.

D'après les recherches scientifiques et la littérature, on pourra donc sélectionner certains mots-clés pour caractériser les facteurs clés de succès ainsi que les freins au partenariat :

Ce qui favorise le partenariat	***Ce qui fait obstacle au partenariat***
Remise en question *Ouverture* *Volonté réciproque et commune* *Négociation / élucidation des attentes* *Communication* *Sentiment identitaire et engagement* *Transparence* *Souplesse* *Espace et Temps*	*Définition* *Manque de reconnaissance* *Attentes contradictoires* *Temporalités différentes* *Objectifs communs* *Mauvaise définition des rôles et des apports de chacun*

Tableau 2 : carte conceptuelle des facteurs clé de succès et obstacles au partenariat

3 ÉVOLUTION DES POLITIQUES PARTENARIALES

L'histoire récente des politiques éducatives françaises accorde une place importante au développement des pratiques collaboratives entre partenaires éducatifs. Lors d'une intervention enregistrée en juin 2015, Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre de l'Éducation Nationale, affirme : « *Ouvrir l'école aux acteurs associatifs sera un levier décisif pour tenir les objectifs que la nation nous a donnés : faire réussir tous les élèves, et transmettre à notre jeunesse les valeurs qui sont celles de l'école et de notre société.* ». L'ouverture de l'école s'entend dans le sens de la mise en place de partenariats associatifs. D'après la ministre de l'époque, la mise en place de ce type de partenariats participerait donc à la réduction des inégalités scolaires et à la transmission de valeurs citoyennes. Cette injonction institutionnelle à « faire ensemble » (Van Zanten, 2004) traduit une évolution du métier d'enseignant dans la laquelle ce dernier ne serait plus seulement un transmetteur du savoir mais également un membre à part entière d'une communauté éducative chargé de développer des liens entre ses différents acteurs (Sarfati, 2013).

3.1 Analyse de la notion de partenariat dans les textes officiels

Pour approfondir la compréhension du concept de partenariat au sens de l'Éducation Nationale, il est intéressant de se pencher sur les textes de loi.

En réalité, le mot partenariat n'apparaît pour la première fois qu'en 2013 dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (loi Peillon). Il est cité vingt-cinq fois et celui de partenaire est cité douze fois. Ce qui en fait un des mots-clés de cette loi. Dans les textes de loi précédents, soit les loi Haby, Fillon et Jospin, le mot partenariat n'apparaît nullement en ce qui concerne le premier degré. En revanche, les textes laissent transparaître une volonté de tenir compte des partenaires extérieurs.

Ainsi dans l'article 7 de la loi Haby (1975), il est question de prévoir des aménagements particuliers et des actions de soutien pour les élèves en difficultés.

C'est réellement la loi Jospin (1989) qui va instituer la notion de travail collectif avec la création des cycles. Une des innovations de cette loi est qu'elle rend légale la notion de « communauté éducative » et de « partenaires » de

l'école. Dans son article premier la communauté éducative est définie comme « *tous ceux qui, dans l'établissement scolaire* ***ou en relation avec lui****, participent à la formation des élèves* ». Cette même loi semble toutefois vouloir rappeler la place centrale de l'École dans l'enseignement en affirmant que « *des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations,* ***sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État*** ». Le rapport annexé à la loi consacre quant à lui un paragraphe à « *l'évolution du rôle des enseignants* ». Il fait apparaître notamment les « *relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs...)* ».

La loi Fillon (2005), redéfinit le concept de communauté éducative cité dans la loi Jospin tel que « *les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation* ». La circulaire du 16 mars 2010 confirme cette orientation politique, en rappelant que l'école se doit d'ouvrir les enfants à la société, l'économie, à la culture et au développement durable et qu'à ce titre « *les partenariats* » sont « *des outils précieux* » pour y parvenir car ils permettent « *à la fois aux enseignants d'acquérir des ressources pédagogiques et aux élèves de découvrir concrètement la pratique* ».

La notion d'association évoquée dans la loi Fillon laissera dès 2013 la place à la notion de partenariat dans la loi Peillon. Dans l'annexe de cette loi, il est intéressant de citer le passage suivant qui en dit long sur la volonté de créer une place de choix au partenaires associatifs : « l*e secteur associatif ainsi que les mouvements d'éducation populaire sont des partenaires essentiels de l'école. Ils font partie intégrante de la communauté éducative dont les actions sont déterminantes pour l'enrichissement de l'environnement éducatif des élèves. Ces acteurs méritent amplement d'être reconnus dans leur diversité et pour la qualité de leurs interventions. Le partenariat qui les associe à l'école doit être développé dans le respect et en fonction des capacités et des compétences ainsi que de l'objet défendu par les partenaires qui le constituent. Seront associées à toutes les instances de concertation des différents acteurs participant à l'encadrement des élèves à la fois les associations de parents et celles relatives à l'éducation*

populaire ». Dans le même ordre d'idée, George Pau-Langevin, ministre déléguée à la réussite éducative dans le gouvernement de Jean-Marc Ayrault, affirme que la réussite éducative ne se résume pas à la réussite scolaire et qu'elle implique une politique partenariale. Elle ajoute qu'il est « *indispensable d'agir en cohérence avec les autres acteurs, les collectivités territoriales, les acteurs du périscolaire, la famille et les associations* ».

Peu à peu, cette prescription fait également son entrée dans le cahier des charges de la formation des maîtres. D'abord en 2006, « *le professeur est capable de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves*[1] ». Puis en 2013 dans le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (BO du 25 juillet 2013). Ce dernier comporte une compétence intitulée « *Coopérer avec les partenaires de l'école* » et est une nouvelle volonté du Ministère de l'Éducation Nationale de faire entrer les partenariats au sein de l'École mettant cette fois les professeurs au cœur du dispositif. Le détail de cette compétence permet d'ajouter des éléments de définition aux mots partenaire et partenariat. Par « partenaires éducatifs », l'État entend *Services de l'État, Collectivités territoriales, Association sportive de l'établissement, Associations complémentaires de l'école, Structures culturelles, Acteurs socio-économiques, Autres écoles ou établissements, Équipes pédagogiques et éducatives*. À « partenariats éducatifs », il associe les concepts de *coopération, d'identification du rôle et de l'action de chacun, de connaissance des possibilités d'échange et de collaboration et de connaissance des possibilités de partenariats locaux, nationaux, européens et internationaux*.

Enfin, la politique du partenariat avec les parents, les acteurs locaux culturels et associatifs est fortement souhaitée par le code de l'éducation. Sarfati cite notamment l'article L 421-7 du code de l'éducation qui dispose que les établissements scolaires organisent « des contacts et des échanges avec leur environnement économique, culturel et social ». Il rappelle ainsi ce que le terme scolaire, originaire du grec *skolé* (loisir), pouvait impliquer, à savoir un lieu de

[1] Journal Officiel du 28 décembre 2006

liberté dans le plaisir. L'école serait également un lieu social d'échanges et de rencontres formatrices, émancipatrices et enrichissantes (Sarfati, 2013).

Le partenariat est donc désormais une réalité dans le monde de l'éducation et il est fortement prôné par les pouvoirs publics si l'on en croit les différents textes de loi évoqués ci-dessus. C'est donc naturellement que l'on est en droit de se demander ce qui a causé l'émergence de cette volonté de le démocratiser.

3.2 Émergence du partenariat dans le milieu scolaire

Toujours au nom de la réussite éducative, les politiques institutionnelles dans le domaine de l'éducation n'ont cessé d'évoluer au cours de ces dernières décennies. C'est réellement à partir des années 80 que le partenariat fait son entrée dans les politiques éducatives suite aux différents actes de décentralisation qui conduisent à la prise en compte du local, à la naissance de nouveaux acteurs institutionnels et à des transferts de compétences (Bier, 2001).

Pour Danielle Zay, trois temps ont été nécessaires pour que ce concept s'installe dans le paysage scolaire (Zay, 1994). Le premier temps, qu'elle qualifie de théorique, prend ses racines sous Freinet au début du 20ème siècle. La pédagogie de ce dernier revendique la transmission d'un savoir qui n'est pas que scolaire mais qui permet à l'élève d'acquérir des compétences afin d'évoluer également dans sa vie sociale. Le second temps est celui du juridique et de l'administratif qui débute avec la mise en place par Christian Beullac en 1979 des PACTE (Projets d'Actions Culturelles, Techniques et Éducatives). Avec cette mesure, la notion de partenariat commence alors à pénétrer l'école plus fortement encore puisqu'elle invite les enseignants à créer des échanges avec l'extérieur et avec les partenaires locaux. Enfin, le troisième temps désigné par le temps politique renvoie à la loi d'orientation de 1989 (loi Jospin) qui modifie le fonctionnement du système éducatif français notamment en rendant les projets d'établissement obligatoires et par là-même la nécessité pour les enseignants de s'ouvrir vers l'extérieur.

Pour Sarfati également il existe plusieurs causes à l'arrivée du partenariat dans le milieu scolaire en commençant par l'émergence de la philosophie constructiviste dans le monde éducatif français. L'idée selon laquelle l'élève doit être acteur de ses apprentissages impliquerait nécessairement un « *fort accompagnement d'une pluralité d'intervenants soucieux d'œuvrer en synergie*

dans l'intérêt de l'enfant » (Costa-Lascoux, 2009). La deuxième cause viendrait de l'État qui se serait peu à peu inspiré des pratiques entrepreneuriales pour redéfinir la relation qu'il entretient avec ses agents. Ainsi, les modes de gouvernance fortement hiérarchisés auraient laissé la place à une nouvelle forme de gouvernance qui valorise le travail en réseau. Cette évolution s'est traduite par une transformation du rôle de l'État en matière d'éducation. Ce dernier serait passé d'une mode de gestion autoritaire à un mode régulateur dont la mission consisterait désormais à impulser, animer, mettre en cohérence, contractualiser, évaluer. Ainsi selon cette vision, le partenariat est le moyen privilégié pour diminuer les inégalités entre les familles et permettre à celles les plus éloignées de l'école d'y entrer. Enfin, une autre des causes à l'émergence du partenariat dans le monde de l'école viendrait de la massification. En effet cette hétérogénéité de plus en plus grande dans les classes ne permettrait plus à un enseignant seul de gérer les défis d'apprentissage de ses élèves. Afin de remplir au mieux sa mission, un professeur doit être dans une dynamique constante de questionnement et de prise de recul sur ses pratiques. Le partenariat apparaît comme un vecteur de choix non seulement pour permettre cette éducation à plusieurs mais aussi pour trouver les réponses à ces questionnements du professeur et permettre à celui-ci d'entrer dans une dynamique de formation continue. La rencontre doit bel et bien être au cœur de tout apprentissage (Sarfati, 2013).

Si cette fameuse rencontre doit s'opérer, il est nécessaire de clarifier avec qui. En effet, on a vu que le si le sens de partenariat est multiple, celui de partenaire l'est également. Intéressons-nous dans la partie suivante à ceux que le Ministère de l'Éducation Nationale appelle les « partenaires ».

3.3 Les partenaires de l'école

Si l'on se place du point de vue de l'enseignant, il est important de cerner plus en détail qui sont les partenaires de l'école.

Il est entendu que l'élève est le bénéficiaire des actions partenariales et n'est donc pas un partenaire. De même, les parents d'élèves ont un statut particulier. En tant que membres légaux de la communauté éducative, leur rôle est reconnu par la loi et leurs droits (d'information d'expression et de participation) garantis par des dispositions réglementaires précisant la nature de

ces droits et les procédures prévues. Ainsi il est du devoir de l'enseignant de répondre aux sollicitations des parents et ces obligations ne sont pas facultatives contrairement à ce qui existe pour les autres partenariats qui ne sont que purement recommandés.

Il reste donc à s'interroger sur ce que le Ministère de l'Éducation Nationale entend par « partenaires de l'école ». Dans le rapport annexé de la loi d'orientation et de programmation de 2013, un chapitre est intitulé « redynamiser le dialogue entre l'école et ses partenaires : parents, collectivités territoriales et secteur associatif ». D'autre part, sur le site Eduscol, dans l'onglet intitulé « acteurs et partenaires », les partenaires sont définis comme tels : autres ministères ; collectivités locales ; représentants du monde économique ; organismes culturels, socio-culturels, scientifiques ou techniques ; associations. Dans le cadre de cet écrit, nous nous pencherons plus en détail sur ces dernières.

Considérées par le Ministère de l'Éducation Nationale comme partenaires éducatifs à part entière, les associations ont le rôle de proposer des activités pendant ou en dehors du temps scolaire, dans le respect des projets d'école et d'établissement. Afin d'avoir le droit d'exercer leurs actions au sein des établissements, les associations peuvent demander un agrément délivré par le ministère chargé de l'éducation nationale. Cet agrément garantit que l'association respecte les principes de l'enseignement public[2]. Toutefois, certaines associations ont un statut privilégié. Appelée « *associations complémentaires* » (et non plus partenaires), dix structures associatives sont soutenues par le ministère via une convention pluriannuelle d'objectifs définissant des objectifs éducatifs et des programmes d'action : la ligue de l'enseignement, les Pupilles de l'enseignement public, l'OCCE, les Éclaireurs Éclaireuses de France, les CÉMEA, les FRANCAS, les AROEVEN, la Jeunesse au plein air, l'IFAC et l'AFEV. La plupart de ces associations font partie d'un collectif appelé Collectif des Associations Partenaires de l'École (CAPE). Ce collectif intervient sur les

[2] Cependant, le chef d'établissement peut, pour une intervention exceptionnelle, autoriser dans les mêmes conditions l'intervention d'une association non agréée s'il a auparavant informé du projet d'intervention l'IA- DASEN. Après avoir pris connaissance de ce projet, l'autorité académique peut notifier au directeur d'école son opposition à l'action projetée.

réflexions en matière de politique éducative, mais aussi pour participer à la formulation de réponses adaptées aux enjeux éducatifs. Ses actions consistent en des formations, des actions de terrain, des journées d'études ou encore des publications.

3.4 Place du partenaire, de l'enseignant et de l'enfant

Comme le souligne Philippe Perrenoud, concernant la place de l'enfant, ce dernier est majoritairement considéré en tant qu'objet des relations directes entre adultes et rarement en tant qu'acteur à part entière agissant indirectement sur ces relations (Perrenoud, P. & Montandon, C., 1987). Dans le même ordre d'idée, Lodeho affirme que l'élève, quel que soit son âge, ne doit pas être considéré comme l'objet des projets de partenariat mais bien comme le « bénéficiaire » du travail en partenariat (Lodeho, 2006).

En ce qui concerne la place de l'enseignant, une idée répandue dans la littérature voudrait que dans le cadre d'un partenariat, l'enseignant apparaisse souvent réticent à l'égard de ses partenaires. Ainsi Meirieu affirme que les enseignants sont méfiants et solitaires et qu'ils ne devraient pas s'ériger en juges des personnes et adopter envers tout partenaires extérieurs au corps enseignant une position de surplomb (Meirieu, 2001). De même, Lodeho souligne que l'utilisation fréquente du terme « mes élèves » de la part des enseignants renvoie à une forme d'appropriation qui peut donner au partenaire le sentiment d'être d'emblée exclu d'un projet qui relève à l'origine du partage (Lodeho, 2006). Enfin, Carasso, pour illustrer le concept de *partenariat instrumentalisé*, évoque le cas de partenariats dans lesquels le professeur se sert du partenaire pour illustrer son cours ou pour justifier son propre projet relayant l'intervenant au rang de faire-valoir (Carasso, 2005). Certains auteurs, comme Mérini, tentent d'expliquer ce positionnement en affirmant que pour l'enseignant, le fait de partager avec des partenaires extérieurs certains apprentissages demeure problématique car cela a tendance à malmener son identité professionnelle (Mérini C. , 2001). Particulièrement pour l'enseignant du premier degré qui se sentira alors déposséder de l'une de ses spécificités fondamentales, à savoir la polyvalence.

En ce qui concerne la place du partenaire, Carasso rappelle, quant à lui, que l'une des dérives du partenariat est le *partenariat de substitution*, négation même du terme, dans lequel l'intervenant prend totalement la place de

l'enseignant laissant ce dernier en position de simple observateur et le dépossédant de ses prérogatives (Carasso, 2005). Meirieu évoque également ce type de partenariat de substitution où à l'inverse c'est l'enseignant qui se décharge volontairement de certaines activités au profit de personnes extérieures (Meirieu, 2001). Enfin Mérini, identifie **l'affrontement des identités professionnelles** comme étant un frein à l'appropriation du travail en commun par les différents acteurs. Cette identité professionnelle a tendance à s'affirmer plus encore dans des situations où la négociation est nécessaire, comme c'est le cas dans les partenariats. Ainsi le partenariat pousserait chacun à s'écarter pour un temps de ce qui forge son identité professionnelle afin d'être en mesure de créer de nouvelles réponses aux problèmes identifiés.

Ainsi, afin d'éviter ces dérives, il convient pour les partenaires comme pour les enseignants, de faire preuve de souplesse et de capacité d'adaptation par opposition à de l'opportunisme. Pour Sarfati, une telle confusion est moins probable lorsque chacun des acteurs à pour fin « *le souci réel et légitime d'un enfant qu'il s'agit toujours et quoi qu'il en soit de tenter d'élever à la dignité d'adulte et au respect de soi et de l'autre dans le souci du bien-être et de l'être bien* » (Sarfati, 2013). Meirieu replace également l'élève au cœur du partenariat en évoquant la nécessité d'un partenariat interactif qui soit au service d'apprentissages cohérents, articulés entre eux, dans une gestion du temps adaptée à l'enfant (Meirieu, 2001). Enfin Mérini affirme que bien souvent des phénomènes de concurrence peuvent s'installer entre les partenaires autour de ce que chacun pense pouvoir faire de mieux pour l'enfant. Afin que ces différences se transforment en complémentarité, il suffirait alors d'identifier une problématique commune (Merini, 2006).

À partir des éléments de cette partie, il a été possible de réaliser un tableau

Place / par rapport	*De l'enseignant* *Du partenaire*	*De l'enfant*
À l'enseignant *Au partenaire*	*Égalité* *Instrumentalisation* *Substitution*	*Objet* *Bénéficiaire* *Acteur*

de positionnement de chaque acteur les uns par rapport aux autres :

À partir de ces constatations, il apparaît logique de se questionner sur le poids des représentations initiales dans la pratique professionnelle des

Tableau 3 : place des acteurs

enseignants. Est-ce que la place que chacun entend occuper dans un partenariat dépend des représentations initiales qu'il a de ce mode de travail en commun ? Il est intéressant de se pencher alors sur ce concept de représentations pour se demander quels impacts elles ont sur les comportements de chacun et éventuellement comment les faire évoluer.

4 LES REPRÉSENTATIONS/LA FORMATION

4.1 Définition des représentations

En psychologie, d'après la définition du Larousse, on parle des représentations pour décrire « *une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène du monde dans lequel vit le sujet* ». Plusieurs formes de représentations existent en psychologie (mentale, cognitive, sociales et professionnelles). Jodelet est un des premiers auteurs à définir véritablement le concept fondamental de représentations sociales comme suit : « modalités de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéel » (Jodelet, 1984). La recherche démontre qu'il existe un lien effectif et solide entre les représentations sociales et les comportements. Ainsi Moscovici, affirme qu'elles contribuent « *aux processus d'orientation des conduites* » (Moscovici, 1961). Abric approfondira cette idée en déclarant que « *le comportement d'un individu découle non pas des caractéristiques objectives de la situation mais de la représentation qu'il en a* » (Abric, 1987). Enfin, Garnier et Sauvé, reprendront ces idées à travers la définition suivante des représentations sociales « *univers symbolique, culturellement déterminé, où se forgent les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action* » (Sauvé L. & Garnier, C., 1999).

Partant de là, intéressons-nous à une classe particulière des représentations sociales que Piaser (1993) et Bataille (1997) appellent les représentations professionnelles. Elles ont pour caractéristiques de porter sur des objets appartenant à une profession spécifique et d'être partagées par l'ensemble ou une partie des membres de cette profession (Lo Monaco, G. et al., 2016). Piaser en donne la définition suivante : « *représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique. Elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, savoirs…etc.* ». Il existe quatre fonctions aux représentations professionnelles (Blin, 1997) :

- Elles contribuent à la construction d'un savoir professionnel qui permet aux acteurs d'agir sur la réalité.
- Elles définissent les identités professionnelles.
- Elles orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles.
- Elles permettent de justifier des prises de positions et des pratiques professionnelles.

À partir de ces définitions, il apparaît clairement qu'il existe un lien étroit entre les représentations et les pratiques professionnelles. Ainsi, les représentations professionnelles déterminent fortement certains comportements et ont un poids conséquent dans la prise de décision. Or dans les situations de partenariat, il semble évident qu'autant de représentations professionnelles s'affrontent qu'il y a de partenaires. Rappelons que Mérini définit comme étant un frein au partenariat ce qu'elle appelle *l'affrontement des identités professionnelles*. Cela nous amène à nous demander comment faire changer les représentations professionnelles des acteurs afin que chaque individu soit susceptible d'adopter un comportement différent.

4.2 Faire changer les représentations

Blin affirme que dans le cas d'un changement organisationnel, la réalité du changement, traduite par les conduites effectives des personnes concernées, dépendra de l'accord ou de la contradiction des pratiques avec les représentations professionnelles activées. En cas de contradiction chez un acteur, celui-ci peut développer des conduites de détournement pour protéger ses représentations. Ce qui aura pour effet de remettre en cause la concrétisation du changement (Blin JF, 1997 cité par Sartor P, 2006). Bernoux vient corroborer cet idée en mettant en avant l'autonomie des acteurs et la légitimité qu'ils accordent aux décisions les concernant. Dans cette approche, l'auteur affirme que le changement ne peut avoir lieu que si les acteurs en comprennent la logique et y trouve du sens par rapport à leurs pratiques professionnelles (Bernoux, 2010).

Pour Flament, la transformation de la représentation peut se faire soit de façon brutale lorsque les pratiques contredisent directement les éléments centraux de la représentation, soit de façon progressive lorsque des pratiques qui ne sont pas directement en contradiction avec les représentations arrivent

petit à petit à être admises par la représentation (Flament, 1962). Cette deuxième configuration peut parfaitement s'apparenter à de l'apprentissage. En effet, Blin affirme que les représentations professionnelles « *jouent un rôle d'autant plus important que les situations sont complexes, ambiguës et que des savoirs de référence sont absents ou ne sont pas appropriés par les acteurs* » (Blin, 1997).

Enfin certains auteurs comme Bataille, affirment que ces représentations professionnelles se construisent majoritairement au cours de la formation ou de l'apprentissage de la profession. L'auteur évoque ainsi les *représentations préprofessionnelles* acquises au cours du processus de professionnalisation (figure 2). La construction de ces représentations permet aux acteurs de passer du statut d'étudiant à celui de professionnel et ainsi faire évoluer les représentations initialement sociales de la profession vers des représentations professionnelles (Bataille, 2000). Cammas ajoute que le processus de transformation de ces représentations préprofessionnelles est facilité par un

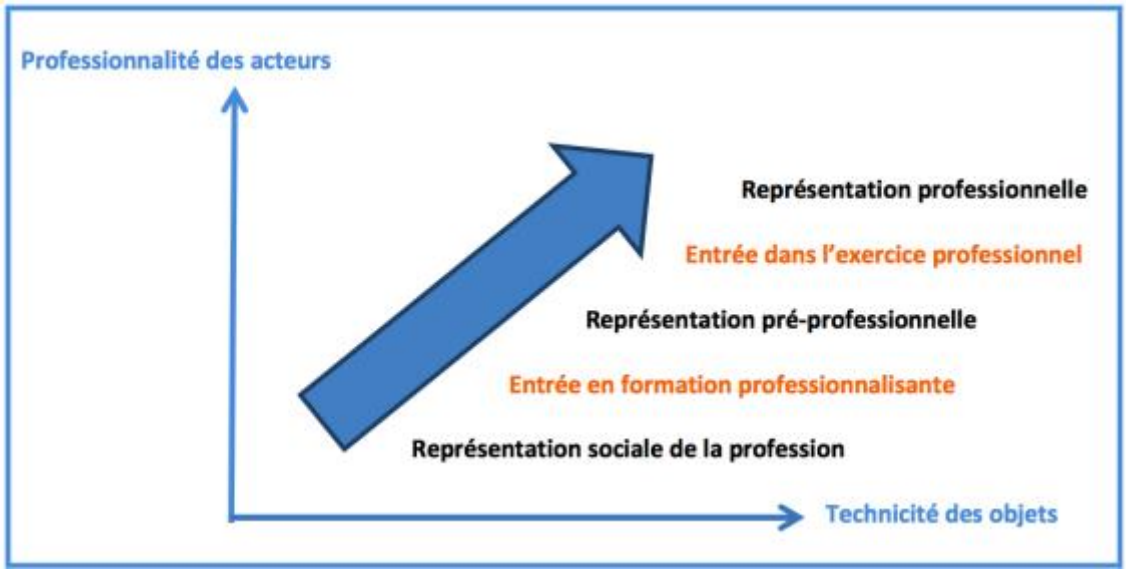

Figure 2 : Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles d'après Piaser & Bataille (2011).

apprentissage expérientiel en cours de formation notamment à travers des stages et des expériences de terrain (Cammas, 2002).

Ainsi pour faire changer les représentations et de ce fait les pratiques, il faut d'une part apporter du sens à ce changement, d'autre part insérer de nouveaux savoirs aussi bien théoriques que pratiques. À la lueur des précédentes réflexions sur le partenariat, il convient désormais de se questionner sur la nécessité d'une formation au partenariat pour les enseignants.

4.3 La formation pour faire changer les représentations

Comme nous l'avons vu précédemment, les nouvelles injonctions du Ministère de l'Éducation Nationale à travailler ensemble notamment au moyen de partenariats, modifient quelque peu les conceptions du métier d'enseignant. Ainsi De Grasset parle de « modernisation » de l'Éducation nationale, modernisation qui, au travers des différentes prescriptions des politiques de décentralisation, pousse les enseignants à se professionnaliser dans leurs relations avec les parents d'élèves, avec leurs collègues, avec des partenaires extérieurs, ainsi qu'avec la hiérarchie. Or comme l'évoque Mérini, « *être dans l'action avec l'autre, hors de l'école, n'est pas forcément une situation très bien maîtrisée par les enseignants. Cela veut dire manipuler des budgets, des ressources humaines, mais aussi être à l'aise avec la question de la communication, c'est à dire avoir un savoir-faire managérial qui ne fait pas nécessairement partie de la formation classique de l'enseignant. Le problème se pose à la fois dans l'action et au plan théorique* » (Mérini C. , 2001). Ainsi Dhume confirme cette idée en rappelant que le partenariat est un concept spécifique et relativement nouveau. De ce fait il requiert des méthodologies d'intervention adaptées. Or l'orientation règlementaire vers « un partenariat » n'est pas accompagnée d'un mode d'emploi pour les enseignants (Dhume, 1999). S'il apparaît clairement pour ces auteurs que les nouvelles recommandations gouvernementales ne relèvent pas des compétences des enseignants telles qu'on les entendait auparavant, ils s'accordent à dire qu'une formation est nécessaire.

Ainsi, Meirieu affirme que pour que cette évolution du métier s'opère, la formation au partenariat est la solution prioritaire. En effet, il devient de plus en plus accepté que les enseignants ne sont plus les seuls diffuseurs de savoirs. De ce fait ils doivent voir dans l'ensemble des acteurs sociaux des formes de ressources importantes pour eux et leurs élèves et se doivent ainsi d'apprendre à collaborer avec eux (Meirieu, 2001). Carasso, quant à lui évoque l'urgence qu'il y a à former les enseignants mais également les intervenants et appelle à une action prioritaire sur la formation à la fois initiale et continue de tous les partenaires car selon lui « *se pose d'abord avec force la question de la compétence, de la qualité donc de la qualification des personnes appelées à*

mettre en œuvre un tel projet. Tous les enseignants ne sont pas naturellement préparés et apte à conduire des activités de ce type avec leurs élèves. Tous les artistes ne sont pas disposés et disponibles pour intervenir auprès d'enfants et de jeunes avec pertinence » (Carasso, 2005).

Concernant la nature des formations au partenariat, Zay assure que « *la collaboration entre institutions dans la conduite d'actions de formation introduit une déstabilisation des participants, qui provoque des changements de représentations et de mentalité propices à l'élaboration de nouveau modèles* » (Zay, 1994). En effet, compte tenu de la spécificité des compétences partenariales, il apparaît clair qu'un simple cours magistral portant sur celles-ci ne peut générer le changement. Le vécu, en revanche, est un vecteur d'apprentissage essentiel pour ce qui a trait à des compétences qui relèvent des attitudes, des relations à instaurer, de la communication et du dialogue. Ainsi le partenariat semble spécialement adapté pour expérimenter une forme d'éducation sur le terrain, en situation réelle. Il offre les conditions d'apprentissages dans l'action, pour le développement de ce que Patiño appelle un « savoir-action », autrement dit un savoir qui se construit en faisant et en adoptant une réflexion critique sur ses actions ce qui permet à terme de progresser (Alzate Patiño, A., 1993 cité par Sauvé, L., 2002).

Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, il ne faut pas négliger le rôle que jouent les représentations dans l'adoption de comportements et d'habitudes allant parfois à l'encontre de ce qui est bien pour l'enfant. Ainsi, en particulier dans le milieu éducatif, comme le rappelle Sarfati « *toutes les formes d'outils permettant d'aller plus loin dans l'analyse des représentations conscientes et inconscientes paraissent devoir être un instrument privilégié à utiliser par les membres d'une équipe en voie de constitution* » (Sarfati, 2013).

La formation semble donc être un moyen privilégié pour d'une part mettre à disposition ces outils et d'autre part faire prendre conscience des obstacles que peuvent engendrer les représentations.

5 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

De par son étymologie même, le partenariat revêt donc une double dimension. Il se construit sur la base des différences de ses acteurs pour les faire travailler ensemble. Si l'on ne devait retenir qu'une définition, ce serait celle de Mérini : « ***une action co-élaborée inscrite dans l'intervalle de deux ou plusieurs organisations, et qui vise à résoudre un problème reconnu comme commun, ceci à partir des différences de chacun dans une recherche de complémentarité*** » (Merini, 2006). En effet, elle reflète à la fois l'idée d'altérité et de négociation, deux aspects essentiels du partenariat. Le partenariat est l'une des formes de travail en commun la plus aboutie en ce sens qu'elle demande une interdépendance plus forte qu'une coopération par exemple.

Au cours de ces 30 dernières années la notion de partenariat a fait peu à peu son entrée au sein de l'Éducation Nationale. Les professeurs voient de plus en plus leur mission s'élargir voire se transformer pour aller vers plus de partage de la transmission du savoir. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes d'identité professionnelle. Les injonctions à travailler avec toujours plus de partenaires se multiplient et l'enseignant peine parfois à y trouver sa place au détriment de l'enfant qui se doit d'être le principal bénéficiaire de ces nouveaux dispositifs.

Or pour que le partenariat fonctionne il ne doit pas être perçu comme une contrainte mais nécessite un engagement des tous ses acteurs. Sans perdre de vue que la naissance d'un partenariat émane de l'identification d'un même problème par plusieurs acteurs aux compétences différentes mais, de fait, complémentaires. Ce qui implique nécessairement pour les partenaires de se créer une identité propre et parfois différente au sein de ce partenariat.

Cette notion d'identité professionnelle est liée au concept des représentations sociales et plus particulièrement des représentations professionnelles. Au sein d'un même corps de métier, des représentations se construisent pour créer une sorte de consensus sur des attitudes, opinions, prises de positions à adopter par les différents membres d'un même milieu professionnel. Or le partenariat implique justement de sortir de ce cadre identitaire pour laisser place à une nouvelle forme d'ouverture professionnelle.

Mais les représentations ne disparaissent pas si facilement et pour les changer il faut nécessairement que les acteurs d'une part y voient un intérêt et d'autre part qu'ils puissent intégrer petit à petit de nouveaux apprentissages au noyau central de leur propre représentation professionnelle pour la faire évoluer.

Si le ministère demande de plus en plus aux professeurs de s'ouvrir à d'autres acteurs sociaux, il ne leur fournit pas pour autant un mode d'emploi. Or le partenariat est un mode de fonctionnement bien spécifique qui ne s'improvise pas et demande des compétences propres que ne possèdent pas toujours les professeurs. D'où la nécessité d'une formation théorique mais surtout pratique.

Il s'agit maintenant de se questionner sur l'efficacité d'une formation au partenariat qui comprend théorie et pratique. Plus précisément, nous nous interrogerons sur ce qui peut faire obstacle à la mise en place et/ou à la réussite d'un partenariat entre établissements scolaires et partenaires de l'école. Mais également nous tenterons de comprendre quel est le rôle joué par les représentations et la formation du corps enseignant dans la mise en place d'un partenariat. Enfin nous nous demanderons si la question du partenariat est suffisamment engagée dans les formations.

Concernant le **champ d'étude**, au vu du nombre important de partenaires tels que définis par le Ministère de l'Éducation Nationale et au sein des différentes lois de Refondation, nous avons décidé de centrer nos réflexions d'une part sur le premier degré et d'autre part sur le secteur associatif. Parmi les partenaires du secteur associatif nous avons choisi de mener nos recherches à partir des membres du collectif CAPE (Collectif des Associations Partenaires de l'École)**.**

Ce qui nous amène à la **question de recherche suivante** : **la formation des futurs enseignants à la mise en place de partenariats entre établissements scolaires et associations d'éducation populaire permet-elle de faire changer les représentations pour mieux appréhender ces dispositifs ?**

6 MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche quantitative afin de recueillir des données observables et quantifiables. Nous avons choisi l'enquête par panel qui permet de comparer des indicateurs similaires sur un même échantillon. L'enquête vise l'exploration des représentations des futurs enseignants à l'égard de la mise en place de partenariats entre l'école et les associations complémentaires de l'école et comment ces représentations évoluent suite à leur participation à une formation théorique puis pratique sous forme d'un stage au sein d'une de ces associations.

6.1 Objectifs et hypothèses

Le présent mémoire a pour but de vérifier les **hypothèses** selon lesquelles les obstacles à un partenariat réussi proviennent d'une mauvaise compréhension de ce dernier par les acteurs en question. Les enseignants ont une représentation erronée des partenariats et/ou n'ont pas conscience des éléments essentiels à mettre en place pour mener à bien un partenariat. Le manque de formation sur le sujet est en cause, la formation permet de faire changer les représentations pour arriver vers une vision plus précise et efficace du partenariat. Si l'on compare les réponses à un questionnaire sur le partenariat réalisé avant et après une formation au partenariat auprès d'un même échantillon, les résultats confirment ces hypothèses.

L'enquête vise à mettre en évidence dans un premier temps les points de divergence et de convergence entre le partenariat tel qu'il est défini par les apports théoriques et tel qu'il est perçu par les enquêtés. Dans un second temps il s'agira de comparer les résultats obtenus avant formation et après formation pour constater les évolutions des représentations.

6.2 Population et échantillonnage

L'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête est les futurs enseignants du premier degré. Nous avons choisi de travailler avec un panel c'est-à-dire un échantillon de personnes, plus ou moins représentatif d'une population, et interrogé périodiquement sur leurs opinions, leurs attitudes ou

comportements. Cela permet d'identifier des processus d'évolution de manière plus précise.

Le panel choisi renferme l'ensemble des étudiants du Master 1 premier degré des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Toulouse. Cet échantillon se compose d'environ 140 personnes. L'intérêt de cet échantillon est dans un premier temps qu'il représente un nombre suffisamment grand pour réaliser une enquête quantitative et dans un second temps qu'il permet dans un temps relativement court de mettre en évidence l'impact de la formation sur l'évolution des représentations professionnelles. En effet, les étudiants ont tous bénéficié en cours d'année d'une formation sur le partenariat : un cours théorique dispensé à l'ESPE par un professeur ainsi que d'une expérience terrain au cours d'un stage au sein d'une des associations complémentaires de l'école membre du CAPE. Cette configuration en fait un échantillon pertinent pour mesurer l'impact de la formation au partenariat sur l'évolution de leurs représentations.

Parmi cet échantillon, 69 questionnaires ont été retournés suite à la première distribution préformation et 75 suite à la seconde distribution post-formation. Ce qui représente un taux de réponse de respectivement 50% et 54%.

6.3 Méthode de recueil des données : le questionnaire

Le protocole de recueil de données choisi est le questionnaire. Le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes, avec l'entretien et l'observation, pour recueillir des données afin de comprendre et d'expliquer des faits. Il permet de quantifier, évaluer ou mesurer des informations, des connaissances ou des opinions. C'est une méthode collective et quantitative qui s'applique à un échantillon et qui va permettre des inférences statistiques. Plus le nombre de questionnaires récoltés est grand, plus les résultats obtenus vont être pertinents (Vilatte, 2007). Parmi les trois objectifs du questionnaire tels que définis par Ghiglione à savoir l'estimation, la vérification et la description, c'est à partir de ce dernier que s'élabore cette enquête. En effet, elle a pour objectif d'obtenir des informations afin des décrire « *des phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs* » comme les motivations, les opinions et les représentations (Ghiglione, 1987).

Considérant que les représentations font partie intégrante de la problématique, cette méthode de questionnaire descriptif semble être la plus appropriée. Il se trouve que l'administration de ces questionnaires est comprise dans le cursus de formation au partenariat, les professeurs estimant qu'il est intéressant pour les étudiants de comparer leurs représentations sur le partenariat avant et après leur stage. Cette restitution se faisant cependant de façon moins approfondie que peut le faire un mémoire, nous avons donc choisi de saisir cette opportunité pour en faire la méthode de recueil de données de cette enquête.

6.3.1 Mode d'administration

Les questionnaires sont de type écrits auto-administrés et ont été distribués en version papier à tous les étudiants présents. Il s'agit d'un mode d'administration de type avant/après. Afin de pouvoir analyser l'évolution de la représentation sur les partenariats, chaque étudiant était soumis au même questionnaire, à deux moments différents : le premier lors d'un cours de présentation de la formation au partenariat et le second lors d'un cours de clôture de la formation trois mois plus tard.

Ce mode d'administration a permis d'éviter quelques-uns des biais caractéristiques de ces catégories d'enquêtes. D'une part le taux de réponse, généralement de l'ordre de 10 à 30% pour ce type de questionnaire a été ici de plus de 50%, puisqu'il a été demandé à tous les étudiants présents d'y répondre dans l'instant. D'autre part, il permet d'éviter le phénomène de « représentativité » qui veut que seules les personnes les plus intéressées par le sujet du questionnaire y participent (Cayrol, 2000). En revanche, ce mode d'administration présente également certaines limites. D'une part la proximité spatiale des répondants fait qu'ils ont pu communiquer entre eux pour répondre et ainsi s'influencer mutuellement. D'autre part le temps limité donné aux répondants a le désavantage de ne pas laisser le temps de la réflexion nécessaire pour obtenir des réponses plus proches de la réalité des représentations des répondants bien que la spontanéité puisse parfois être considérée comme efficace également. Un dernier inconvénient de l'administration en version papier, par opposition au questionnaire en ligne, est le traitement des données qui s'avère plus laborieux.

6.3.2 Présentation du questionnaire

On distingue généralement deux types de questions : les questions ouvertes et les questions fermées. Ces dernières sont généralement inefficaces et contre-indiquées dans le cas des recueils de représentations. Ainsi le questionnaire administré comporte 4 questions ouvertes, ce qui permet à l'enquêté d'exprimer librement son opinion en utilisant sa syntaxe et son vocabulaire. Toutefois les trois premières questions relèvent d'une forme de question ouverte particulière qui amène des réponses que l'on peut qualifier de « réponses multiples spontanées » (Vilatte, 2007) car elles invitent les répondants à choisir non pas des phrases-réponses mais des mots-clés.

La structure du questionnaire porte sur les thématiques suivantes : la définition du partenariat, les éléments qui le favorise, les éléments qui y font obstacle et la place qu'y occupent les différents acteurs (le partenaire, l'enseignant, l'élève). Pour les trois premières thématiques, les répondants étaient invités à répondre par trois mots-clés. Pour la dernière, il s'agissait d'une réponse ouverte (*cf.* annexe n°1) :

Questions à réponses multiples spontanées
***Question 1** : Écrivez 3 mots qui, pour vous, caractérisent le partenariat.* ***Question 2** : Écrivez 3 mots pour identifier ce qui fait obstacle au partenariat.* ***Question 3** : Écrivez 3 mots pour identifier ce qui peut favoriser le partenariat.*
Question ouverte
***Question 4** : Que pensez-vous de la place de l'enseignant, du partenaire et de l'enfant dans le partenariat ? (Possibilité de rédiger la réponse en quelques phrases).*

Il est important de noter que le chercheur n'a pas participé à l'élaboration de ce questionnaire. Les questions ont été formulées en amont par les professeurs de l'ESPE concernés par cette Unité d'Enseignement (UE). De ce fait, il n'a pas été possible de réaliser une pré-enquête afin de tester les forces et les faiblesses du questionnaire.

6.4 Mode d'analyse des données

L'analyse vise à comparer les mots clés obtenus dans les questionnaires avant et après formation avec les définitions du partenariat retenues dans la partie théorique. Il s'agira également de faire ressortir les erreurs d'interprétations

les plus courantes de même que les concepts clés qui n'ont pas été cités et qui pourtant sont déterminants dans la réussite du partenariat, toujours tel que défini dans le cadre théorique. À partir de ces résultats il sera possible d'identifier les sources des obstacles à la mise en place des partenariats liés aux représentations.

À la vue de ces objectifs, la méthode d'analyse choisie est la suivante. Dans les deux formats de questions posées dans ce questionnaire, il s'agit de réaliser un traitement préalable qui consiste à analyser le contenu des réponses afin de pouvoir identifier des catégories de classement.

6.4.1 Méthodologie d'analyse des questions à réponses multiples spontanées

Pour ce type de questions, au nombre de 3, nous avons choisi d'analyser les réponses à l'aide d'un tableur afin de pouvoir appliquer des filtres et être en mesure de ranger les mots en fonction de leur occurrence. Nous avons décidé de réaliser un tri à plat. Autrement dit, nous avons procédé à un comptage de l'occurrence de chaque mot au sein de chaque question. En ce qui concerne l'analyse, il n'est évidemment pas question de commenter chaque occurrence mais bel et bien de sélectionner celles qui apportent des éléments intéressants pour cette recherche. De même, lorsqu'un même mot ou groupe de mots apparait au sein de plusieurs questions, il sera analysé uniquement dans la question au sein de laquelle il fait le plus de sens. Au total, 1260 mots ont été classés et analysés :

Nombre de mots obtenus	***Question 1***	***Question 2***	***Question 3***
Préformation	*209*	*196*	*203*
Post-formation	*223*	*216*	*213*

Dans un premier temps, nous avons relevé tous les mots pour les regrouper dans le tableur. Pour chaque question, une colonne était consacrée aux occurrences des réponses préformation et une colonne aux occurrences des réponses post-formation (*cf*. annexe n°2). Seuls les mots de la même famille ont été comptabilisés ensemble. De même, nous avons regroupé également les antonymes. En effet, cela était pertinent dans la mesure où les questions sur « ce qui fait obstacle » et « ce qui favorise » étaient parfois interprétées de manière différente. Par exemple, pour la question sur les obstacles, on trouvait aussi bien

« *communication* » que « *manque de communication* », mais ces deux propositions ont le même sens dans la mesure où certains étudiants ont respectés la consigne de répondre par mots-clés et d'autre ont préféré ajouter une précision. Ce premier classement a permis de faire une première analyse.

Afin d'affiner la classification, nous avons choisi dans un second temps de regrouper les termes qui ont le même sens (*cf.* annexe n°3). Autrement dit, il s'agit de repérer ce que Bardin appelle des « noyaux de sens », dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi (Bardin, 2011). Cette deuxième étape, bien que nécessaire, a le désavantage de développer quelque biais laissant apparaître la subjectivité du chercheur. En effet, plusieurs classifications pouvant être acceptables, nous avons choisi de nous appuyer sur les apports théoriques pour faire apparaître certains critères pertinents. Le tableau suivant, répertorie toutes les associations de mots effectuées :

Thématiques	***Association de mots***
Communication	*Communication (manque de…), écoute, réunion, échange, dialogue, mise en commun, malentendu, silence, médiation, transparence, discussion, témoignage, langue, langage commun, concertation, interaction, imprécisions (objectifs, moyens), clarté, explication, information, publicité, diffusion*
Nature de la relation	*Respect, intolérance, relations entre membre, relation unilatérale, sociable, associable, personnalité, entente, mésentente, affinités, militarisme, autorité, réputation, image de marque, confiance, méfiance, peur, crainte, individualisme, individualité, individualisation, égoïsme, égocentrisme, ego, isolation, isolement, enfermement, solitude, ouverture d'esprit, ouverture, fermeture, adaptation, rigidité, bienveillance, sympathie, autonomie, concurrence, rivalité, clientélisme, égalité, réciprocité, relation de hiérarchisation, statut, intégration*
Financement	*Argent, budget, financement, finance, cout, couteux, subventions, gratuite, corruption, bénévolat, moyens (manque de…), matériel internet, nouvelles technologies, numérique*
Volonté	*Volonté, vocationnel, stimulation, passion, motivation, manque de volontaires, investissement, implication, envie, enthousiasme, engagement, effort, curiosité, participation, effectifs, contrainte, acceptation, demande, offres, nouveauté*
Notion de collectif	*Travailler ensemble, travail en commun, travail en équipe, collectif, plusieurs, globalité, équipe, union, ensemble, cohésion, co-construction, construction, multiplicité, esprit d'équipe, sollicitation du PE, travail meilleur, société, social*

Organisation	*Organisation, planification, préparation, répartition, définition des rôles, fonctionnement, programme, coordination, état des lieux des problèmes*
Temps	*Temps, horaires, disponibilités, durée*
Espace	*Distance, éloignement, proximité, lieux, locaux, accessibilité, situation géographique, accueil, structure*
Administratif	*Administration, hiérarchie, sécurité, responsabilité, agréments, collectivités territoriales, mairie, inspection, législation*
Point de vue	*Bénéfique, utile, nécessité, peu développé, essentiel, tremplin, indispensable, intéressant, richesse, enrichissant, enrichissement, handicap, réussite, développement*
Éducation	*Apport pédagogique, apprentissages, pluridisciplinarité, ludique, coéducation, éducation, culture, culturel, intérêt pour l'enfant, citoyen, liaisons, lien, continuité, outil, découverte, animation*
Partenaires	*Parents, communauté, intervenants extérieurs, intervention, extérieur, acteurs, individus, collègues, partenaire, personnel, périscolaire, extrascolaire, intermédiaire, contact, rencontre*
Notion de solidarité	*Solidarité, désolidarisation, aide, entraide, soutien, accompagnement, supplément*
Élucidation des attentes	*Attente, points de vue, persuasion* *Différence, divergence, visions opposées, diversité, diversification, opinions différentes, désaccord, compromis, objectifs différents, incohérence, contradictions, incompatibilité, insatisfaction, sectorisation, missions spécifiques* *Accord, valeurs communes, règles communes, objectifs communs, buts communs, besoins communs, cohérence harmonisation*
Forme de travail en commun	*Collaboration, collaborer, coopération, coopérer, partage, association*
Formation	*Connaissances, méconnaissance, formation, ignorance, sensibilisation, atelier, définition, compétence, incompétence, professionnel, expertise, spécialisation, expérience, observation, idées préconçues, incompréhension*
Autres notions non classées	- *Action, agir,* - *Complément, complémentarité,* - *Projet, idées,*

Tableau 4 : Classement des mots-clés en fonction de leur synonymie

Le choix a été fait de ne pas tenir compte des associations de mots faites par les répondants. De même il a été décidé de ne pas croiser les réponses à ces 3 questions. Chacun des mots a donc été analysé indépendamment des deux autres qui l'accompagnent.

6.4.2 Méthodologie d'analyse de la question ouverte

Ce type de questions laisse un espace libre à l'enquêté pour s'exprimer. Ainsi il n'est pas canalisé et peut faire part de ses opinions de façon plus nuancée que

lors de questions fermées. De plus, ce type de question permet au répondant d'être davantage impliqué et de réfléchir à la réponse qu'il veut donner. Enfin elle permet de faire ressortir des réponses auxquelles le chercheur n'aurait pas pensé. En revanche, l'inconvénient des questions ouvertes est que le répondant va parfois chercher à répondre selon ce qu'il pense être les attentes du chercheur ou de façon neutre. Un autre biais est que les questions ouvertes sont contraignantes car elles prennent plus de temps pour formuler une réponse et vont parfois être passées ou négligée (4 questionnaires de la première série sans réponses, 15 questionnaires de la deuxième série sans réponse). Enfin, elles demandent plus de travail au chercheur qui va devoir opérer un tri et lever certaines ambiguïtés pour en comprendre le sens (Vilatte, 2007).

Pour analyser cette question, nous avons choisi une analyse de contenu telle que définie par Berelson qui consiste à créer des catégories et à classer les différents discours dans ces catégories. Il s'agit de repérer, classifier, analyser et interpréter les informations pour en extraire la signification (Ghiglione, 1987). Dans un premier temps, il s'agit de lire toutes les réponses afin de repérer dans chacun d'elles la mention des mots « enseignant », « enfant » et « partenaire » et le mot ou groupe de mots qui lui est associé. Dans un second temps, il s'agit d'associer ce repérage aux différentes catégories objectives telles que définies dans la partie théorique (*cf. Tableau 3 : la place des acteurs)*. Pour chaque positionnement, certains mots ou groupe de mots ont été regroupés de la façon suivante :

Place du partenaire et de l'enseignant	
Égalité	*Lorsqu'il est fait mention d'un travail en commun, de concertation, de complémentarité*
Le partenaire se substitue à l'enseignant (Substitution)	*Lorsqu'il est fait mention de la notion d'observation, de laisser le partenaire en charge*
L'enseignant instrumentalise le partenaire (Instrumentalisation)	*Lorsqu'il est fait mention d'illustration des apprentissages, d'apport de matériel, de supervision*
Place de l'enfant	
Objet	*Lorsqu'il n'est pas fait mention de l'enfant ou lorsque celui-ci est relayé à une place d'exécutant*
Bénéficiaire	*Lorsqu'il est fait mention du sens donné aux apprentissages, du développement de l'enfant*
Acteur	*Lorsqu'il est fait mention de la notion d'acteur, d'engagement, d'égalité*

Là encore un tableur a été utilisé afin de faciliter le comptage des occurrences (*cf.* annexe n°4). Nous avons choisi également d'ajouter une catégorie « non mentionné » lorsque le répondant ne fait pas état de la place qu'il attribue aux acteurs. Enfin ont été traités ensemble « la place de l'enseignant » et « la place du partenaire » car une des réponses attendues est celle de l'égalité de positionnement entre ces deux acteurs. Toutefois il a été considéré que le positionnement de « substitution » qualifie la place du partenaire par rapport à l'enseignant alors que le positionnement « d'instrumentalisation » qualifie la place de l'enseignant par rapport au partenaire. Enfin nous avons représenté le nombre d'occurrence obtenues par des pourcentage ainsi que l'évolution de ces pourcentages entre la première série de questionnaires préformation et la deuxième série de questionnaires post-formation.

À partir de cette méthodologie, nous exposerons dans la partie suivante les résultats qui ressortent des différentes questions ainsi que des différentes étapes établies.

7 RÉSULTATS ET ANALYSE

7.1 Analyse des questions à réponses multiples spontanées

Nous avons considéré que l'analyse des réponses était pertinente à partir d'une occurrence supérieure ou égale à 10 ou lorsque l'évolution entre les questionnaire préformation et le questionnaire post-formation était significative. De même, si l'occurrence est importante mais qu'elle ne connaît pas d'évolution significative après la formation, nous avons considéré que son analyse n'était pas pertinente.

- **<u>Ce qui caractérise le partenariat</u>**

Le tri à plat de l'ensemble des mots récoltés concernant les représentations des étudiants sur « ce qui caractérise le partenariat » révèle que le mot le plus souvent cité est « **collaboration** » avec 21 occurrences sur 209, soit 10% des réponses. Or nous avons vu dans la première partie que le mot collaboration caractérise un travail en commun. Il ressort donc que pour une partie des étudiants, le partenariat relève bel et bien du « faire ensemble ». Notons que le mot « **coopération** » arrive quant à lui en troisième position avec 15 occurrences, soit 7% des réponses. Si l'on se penche alors sur l'évolution de cette tendance après formation, on constate d'une part que le mot le plus cité est désormais « coopération » avec 48 occurrence soit 22% et que le mot collaboration arrive en deuxième position avec 31 occurrences soit 14%. Autrement dit, les représentations ont évoluées vers ce qui semble être une meilleure compréhension de la nuance qu'il existe entre collaboration et coopération puisque nous avons vu que la coopération est une forme de travail qui se rapproche davantage du partenariat que la collaboration. À partir du deuxième classement par synonymes opéré, on constate que la catégorie « **forme de travail en commun** », arrive également en tête avec cette fois 49 occurrences, soit 23% des réponses et évolue après formation pour atteindre 37% des réponses. Cette tendance indique que la formation a aidé les futurs professeurs à percevoir la notion de travail en commun que sous-entendent les situations partenariales. Toutefois, cela laisse également à penser que d'une part les étudiants ne font pas la différence entre ces différentes formes de travail en commun et d'autre part que nous pouvons nous interroger sur la définition qu'ils

mettent derrière ces termes pour en faire des caractéristiques du partenariat et non des concepts associés comme nous l'avons identifié à partir de la carte conceptuelle du partenariat (*cf.* tableau 1).

En ce qui concerne la deuxième occurrence préformation la plus importante, il s'agit des termes « **aide et entraide** » avec 10% des réponses qui caractérisent quant à eux les formes de relation entre les partenaires. Il est intéressant de noter que cette occurrence subit une diminution de 58% après formation. Or nous avons vu que ce terme ne fait pas partie de la carte conceptuelle du partenariat. Le classement par synonymie confirme cette tendance avec une diminution des occurrences dans la catégorie « **notion de solidarité** » de 52%. Ce qui révèle que la formation a permis aux étudiants de ne plus percevoir les partenaires comme une aide supplémentaire ou même une forme de solidarité mais bel et bien comme faisant partie d'un projet émanant de l'identification d'un problème commun à tous.

Enfin on pourra constater avec étonnement que la notion de « **complémentarité** », pourtant essentielle dans les situations partenariales, subit une diminution d'occurrence de 67% entre la première vague et la seconde vague de questionnaires. Nous avions d'ailleurs fait le choix de ne pas associer cette notion avec d'autres dans le classement synonymique tant elle semblait être une notion à part entière. Ce qui est d'autant plus préoccupant que les étudiants ont réalisé un stage au sein d'associations dites « complémentaires » de l'école. Dans la mesure où cette notion n'apparaît pas non plus dans la question sur « ce qui favorise le partenariat », cela laisse sous-entendre que les étudiants n'ont pas nécessairement compris que le partenariat naît de cette nécessité même d'allier des compétences manquantes au tout pour une meilleure efficacité.

- **<u>Ce qui fait obstacle au partenariat</u>**

Le tri à plat de l'ensemble des mots récoltés concernant les représentations des étudiants sur « ce qui fait obstacle au partenariat » révèle que le mot le plus cité est le « **temps** » et ce, que ce soit avant la formation ou après formation bien que la tendance soit à l'augmentation entre les deux. En effet, le manque de temps représente un obstacle pour 7% des répondants avant formation et pour 15% des répondants après formation, soit une augmentation de 120%. De même, au sein du classement par synonymie, si la « **notion de temps** » arrive

seulement en troisième position dans le questionnaire préformation et en seconde position dans le questionnaire post-formation, on constate là encore une augmentation significative de l'occurrence de 60%. On peut alors imaginer que c'est lors de leur expérience terrain que les étudiants ont constaté la récurrence de cette variable temps. Comme évoqué dans la partie théorique, le partenariat ne s'effectue pas dans le court terme et nécessite de tenir compte des temporalité différentes des acteurs. Concernant cette thématique du temps, on peut donc conclure que la formation a permis de faire évoluer les représentations vers ce qui se rapproche de la réalité sans toutefois y associer nécessairement le manque de travail de planification qui se doit d'être effectué en amont.

Si la tendance n'apparaît pas aussi clairement dans le premier choix de classement, l'association de mot relative au « **financement** » se place en première position dans le second classement que ce soit avant ou après la formation avec une augmentation de 20% entre les deux. Pourtant la recherche n'est pas aussi prolixe concernant cette variable. En effet elle n'est pas à proprement parler un obstacle mais découle d'autres éléments qui en sont, comme par exemple une mauvaise planification ou une mauvaise gestion des budgets ou encore des temporalités différentes concernant les demandes de subventions ou la nécessité de résultats. Le fait que ces représentations n'aient pas évoluées lors du stage pratique questionne également les représentations des partenaires qui peuvent également être erronées sur ce sujet.

On notera également une baisse significative de la notion « **administration** ». Ainsi il semble que des représentations négatives sur l'obstacles que représente la hiérarchie et plus généralement la prise de responsabilité se soient déconstruites passant de 11 occurrences à seulement 3.

Enfin, étonnamment la thématique sur la « volonté », pourtant bien marquée dans la recherche connaît une baisse d'occurrence de 41% entre les deux séries de questionnaires. Toutefois elle conserve une tendance égale dans la question sur « ce qui favorise » le partenariat. Il est donc difficile d'interpréter ce résultat au vu de la formulation des questions qui entraîne parfois le déplacement de termes antonymes d'une question à l'autre. On peut donc conclure que les étudiants ont bien perçu la nécessité que le partenariat ne soit pas considéré comme une contrainte et qu'li doit générer l'engagement de tous.

- **Ce qui favorise le partenariat**

Pour 7% des répondants après formation, le « **projet** » est un élément qui favorise la mise en place du partenariat, soit une augmentation de 78% par rapport aux réponses préformation. Nous avons choisi de ne pas thématiser cette notion de projet tant elle peut revêtir de nombreuses représentations. Toutefois il est important de préciser que dans les questionnaires, ce mot était souvent accompagné du terme « commun ». On s'accordera à dire que la notion de projet sous-entend la réalisation d'actions dans le but de répondre à un besoin défini. On peut alors émettre des hypothèses sur le fait ou non que derrière cette notion de projet se cache la notion de problème commun défini par Mérini comme l'origine de la mise en place d'un partenariat. Auquel cas l'augmentation significative de cette occurrence après formation révèle une meilleure compréhension par les étudiants de ce qui favorise le partenariat.

Bien qu'assez peu cité, le mot « **confiance** » connaît une baisse importante de près de 70% avant et après la formation. Cette représentation qui caractérise les relations entre les partenaires semble avoir été déconstruite après la formation. Toutefois il n'est pas si aisé de l'interpréter. Cela peut aussi bien signifier que les étudiants ont constater que d'autres types de relations intervenait de façon plus prégnante dans la mise en place du partenariat ou ils ont pu également constater que cette notion de confiance n'était pas si déterminante. Or la recherche ne nous aiguille pas davantage quant à cette notion. On notera que cette tendance se confirme dans la catégorie « **nature de la relation** » avec une baisse entre les deux séries de questionnaires de 22%.

- **Analyse sur la transversalité des trois questions**

Il est intéressant de noter que l'association de mots qualifiée de « **élucidation des attentes** » connaît une diminution sur l'ensemble des trois questions. Ainsi elle baisse de respectivement 62%, 47% et 18% pour « ce qui caractérise », « ce qui fait obstacle » et « ce qui favorise » le partenariat. Rappelons que cette thématique regroupe tous les termes qui font référence à des objectifs différents. Or nous avons vu que ces différences initiales sont en réalité bénéfiques au partenariat puisqu'elles entraînent la négociation nécessaire à la mise en place du partenariat. On peut donc conclure que la formation a permis aux étudiants de percevoir également cette nuance et donc de faire changer leurs représentations à ce sujet dans le bon sens.

Nous traiterons également l'occurrence des termes qui se rapportent à la « **communication** » dans cette partie car ils sont présents de façon significative dans les trois questions. Il est intéressant de noter l'apparition du terme « communication » comme caractéristique du partenariat suite à la formation. En effet, alors que ce mot, n'a été cité qu'à trois reprises avant la formation, il se place en quatrième position après formation avec 6% des réponses. Rappelons que nous nous situons toujours dans « ce qui caractérise le partenariat » et cela laisse donc à penser que suite à leur stage les étudiants en ont fait une caractéristique du partenariat et non seulement un outil. L'importance de cette fonction semble donc avoir été perçue par les étudiants. De même, cette évolution est conséquente dans la question « ce qui fait obstacle au partenariat ». Rappelons que nous avons traité indifféremment le mot « communication » et « manque de communication ». En effet, avec seulement 6 occurrences lors de la première série de questionnaires, le mot « communication » est cité à 26 reprises dans la deuxième série, se plaçant alors en seconde position. Le regroupement par synonymie sur la « **notion de communication** » confirme cette tendance avec une évolution de plus 104% entre la première et la seconde série. Enfin, dans la question « ce qui favorise le partenariat » la communication arrive en tête avant et après la formation et ce, que ce soit pour le mot lui-même ou pour la thématique. Ce qui permet de conclure que si les étudiants étaient déjà conscients de l'importance de la communication avant la formation, ils ont pris la mesure après leur formation de l'influence du manque de communication en tant qu'obstacle majeur à la mise en place du partenariat.

Enfin nous constatons que la catégorie « **notion de formation** » connaît une occurrence élevée dans la réponse à la question « ce qui fait obstacle » au partenariat. Autrement dit, le manque de connaissance a été cité à 19 reprises lors du questionnaire distribué préformation et à 17 reprises lors du questionnaire post-formation, soit une baisse de 18%. Mais toutefois cette même notion connaît une hausse d'occurrence de 36% pour la question « ce qui favorise » le partenariat, bien qu'elle ait été moins citée avec respectivement 7 et 10 occurrences. Cela ne nous permet pas de conclure que les étudiants sont en demande de formation, mais ils ont perçu que le manque de connaissance pouvait avoir une influence sur la réussite des partenariats.

Pour conclure cette partie sur l'analyse des questions à réponses multiples spontanées, il est utile de noter que certains mots bien que très cités n'ont pas fait l'objet d'une analyse car leur évolution n'est pas significative entre les deux séries de questionnaires. C'est le cas notamment de la thématique « **nature de la relation** » qui connaît une forte occurrence pour la question sur « ce qui fait obstacle » au partenariat. C'est également le cas pour la notion « **organisation** » aussi bien dans « ce qui favorise » que dans « ce qui fait obstacle ». Enfin la notion de « **volonté** » a été fortement cité en tant qu'élément qui favorise le partenariat que ce soit avant ou après la formation en accord avec ce que dit la recherche sur ce sujet.

7.2 Analyse de la question ouverte

Comme c'est souvent le cas dans les questions ouvertes, les répondants y ont vu la possibilité de s'exprimer librement sur le thème du partenariat. Ainsi on constate que bien souvent la question n'a pas été bien interprétée et les réponses se concentrent davantage sur ce qu'apporte le partenariat que sur la place des acteurs au sein de celui-ci. En effet le mot « place » n'apparaît que très peu. De même, de nombreux répondants ont choisi d'évoquer leurs observations ou leurs représentations et non ce qu'ils pensent sur la place que doivent occuper les acteurs : « *de ce que j'ai pu observer* », « *selon moi, l'enseignant est plus rigide que le partenaire qui noue un contact plus familier* ». On notera également l'ambiguïté de certaines réponses qui peuvent appartenir à plusieurs catégories. Le chercheur est alors libre de considérer l'ensemble de la réponse pour établir le classement comme il l'entend. Par exemple, dans la réponse suivante « *le partenaire permet l'apport d'un éclairage technique et de travailler en collaboration autour d'un projet* », il y a aussi bien la notion de collaboration que celle d'instrumentalisation. Enfin, on peut supposer que dépendamment de l'association dans laquelle le stage a été réalisé, cette perception de la place des acteurs peut être bien différente d'une situation partenariale à l'autre. Ainsi quelques répondants précisent qu'ils n'ont pu observer le rôle de l'enseignant au cours de leur stage et n'ont donc pas d'avis sur la question : « *je n'ai pas observé le rôle des enseignants lors de ce partenariat à l'EANA* », « *pas dans une école donc pas d'enseignants* ». De même ce phénomène explique peut-être également que lors de la série de questionnaires post-formation, 20% des

répondants ont choisi de ne pas répondre à cette question. Ce fort taux d'abstention rend l'analyse de cette question moins précise.

- **Analyse de la place de l'enfant**

Suite à l'analyse de la question ouverte, 3 catégories de positionnements de l'enfant ont été considérées. Si l'on considère que celle qui se rapproche le plus de ce que dit la recherche est bien de considérer « **l'enfant comme acteur du partenariat** », alors on peut conclure que la formation a permis de faire changer les représentations des étudiants à ce sujet. En effet, alors que cette catégorie a obtenu le moins de réponses lors du questionnaire préformation avec 26%, elle se place en tête lors du questionnaire post-formation avec 28% soit une évolution de 7%. À l'inverse, alors que la catégorie qui est la moins souhaitable dans une situation partenariale, à savoir « **l'enfant comme objet du partenariat** » voire « **aucune considération de l'enfant** », se plaçait en tête avant la formation avec 36%, elle se place en dernière position après formation avec 25% soit une baisse de 30%. Cependant il est important de nuancer ce résultat dans la mesure où les écarts entre les nombres de réponses obtenues sont très faibles avec 19, 20 et 21 occurrences dans chaque catégorie pour la deuxième série de questionnaires. Cela laisse à penser que cette distinction de positionnement n'est pas si claire pour les étudiants.

- **Analyse de la place du partenaire et de l'enseignant**

Que ce soit avant formation ou après formation, il est heureux de constater qu'une majorité d'étudiants considèrent que le partenaire et l'enseignant ont un rôle aussi important à jouer dans le partenariat. Ainsi ce « **positionnement d'égalité** » a obtenu le plus grand nombre de réponses dans les deux séries de questionnaires avec respectivement 49% et 52% des occurrences. Ce qui représente tout de même une augmentation de 6% entre les deux.

On notera également que les deux autres formes de positionnement, qui ne sont pas celles souhaitées dans une situation partenariale, à savoir le « **partenariat de substitution** » et le « **partenariat d'instrumentalisation** », ont été beaucoup moins citées après formation avec une diminution respectivement de 54% et de 46%. On peut ici conclure que, grâce à la formation et au stage pratique, les représentations sur le positionnement des différents acteurs ont changé pour évoluer vers une meilleure compréhension du rôle et de la place de l'enseignant et du partenaire.

Suite à cette analyse de recueil de données, il s'agit à présent de rappeler les principales conclusions de cette recherche en les mettant en lien avec les éléments de la recherche exposés dans la première partie ainsi que ses limites. Seront ensuite proposées des pistes d'action.

8 DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était de montrer en quoi la formation des futurs professeurs à la mise en place d'un partenariat permettait de faire changer leurs représentations sur ce dernier. Le postulat de départ était que pour que les partenariats entre établissements scolaires et partenaires de l'école soient mieux et plus souvent mis en place comme le souhaite l'Éducation Nationale, les futurs enseignants devaient bénéficier d'une formation spécifique afin d'ôter toutes représentations erronées sur ce dispositif et d'intégrer cette nouvelle compétence à leur identité professionnelle. Nous verrons dans un premier temps l'intérêt de cette recherche avant d'aborder les limites rencontrées.

8.1 Intérêt de la recherche

Les résultats de la recherche font apparaître un certain nombre d'éléments permettant d'identifier l'état des représentations sur le partenariat des futurs professeurs mais également les forces et les faiblesses de la formation.

Concernant les représentations des étudiants sur « ce qui caractérise le partenariat », l'étude a permis de relever les éléments suivants. Si la formation permet de mieux percevoir que le partenariat est avant tout une forme de travail en commun, il apparaît nécessaire de clarifier les nuances qui existent entre ces différentes formes. Notamment en s'appuyant sur la classification opérée par Landry (figure 1) pour interroger le partenariat en termes de degré d'autonomie. Il semble nécessaire également au cours de la formation de mettre l'accent sur le côté complémentaire des différents partenaires. Ainsi, il serait bon de rappeler aux futurs professeurs ce qui caractérise leur professionnalité pour qu'ils puissent plus facilement trouver une identité propre au sein du partenariat et auprès des partenaires.

Concernant les représentations des étudiants sur « ce qui fait obstacle au partenariat », l'étude a permis de relever les éléments suivants. Si le temps et l'argent semblent être deux variables très présentes dans les représentations des étudiants sur le partenariat, la formation ne semble pas avoir permis d'unifier ces représentations avec la recherche. En effet, si ces deux éléments sont bel et bien évoqués par les différents auteurs, ils font partie des facteurs organisationnels. Autrement dit, ils sont secondaires par rapport à une

bonne organisation et à une prise en compte des contraintes de l'autre. L'accent devrait être mis sur les éléments qui caractérisent une planification bien orchestrée à savoir un plan de travail, un échéancier, une gestion des budgets…etc.

Concernant les représentations des étudiants sur « ce qui favorise le partenariat », l'étude a permis de relever les éléments suivants. Il s'agirait d'éclaircir le fait que la conception d'un projet émane d'un besoin identifié et défini. Ce qui rapprocherait cette notion de la définition de Mérini qui rappelle que l'origine de tout partenariat vient d'un problème identifié comme commun.

Concernant l'analyse transversale des mots-clés, l'étude a permis de relever les éléments suivants. Il semble que les étudiants aient pris conscience de l'importance de la négociation et des différences dans le démarrage d'un partenariat. En effet, l'association de mot faisant référence à des objectifs contraires ou encore à des divergences ne fait plus partie de façon aussi prégnante de leurs représentations. Toutefois il faut noter que le mot négociation n'a jamais été cité, or nous avons vu qu'il est à la base d'un partenariat réussi. Il serait donc intéressant de clarifier ce passage obligé pour renforcer encore ces nouvelles représentations en s'appuyant sur les travaux de Mérini. De plus, quelles que soient les questions, la communication tient une place de choix dans les représentations des étudiants et il est heureux de constater que la formation a permis de renforcer cette variable notamment en ce qui concerne les obstacles venant ainsi confirmer ce que dit la recherche. Enfin, la notion de formation a bien été identifiée par les étudiants comme facteur clé de succès ou frein à la mise en place du partenariat. Toutefois il serait intéressant de leur faire prendre conscience que le manque de connaissance de part et d'autre au sein d'une situation partenariale peut avoir des effets non négligeables sur la réussite du partenariat.

Concernant l'analyse de la « place de l'enfant », l'étude a permis de relever les éléments suivants. Il est essentiel de rappeler les degrés d'implication que l'enfant peut avoir dans un partenariat. Ainsi, il existe bel et bien une nuance entre objet, bénéficiaire et acteur. Il serait bon d'inclure cette différenciation dans la formation même s'il est bon de signaler que dans l'ensemble, la formation a permis aux étudiants de remettre l'enfant au cœur des projets partenariaux.

Concernant l'analyse de la « place du partenaire et de l'enseignant », l'étude a permis de relever les éléments suivants. Les étudiants ont majoritairement conscience que partenaire et enseignant doivent travailler main dans la main pour que le partenariat soit un succès. Cela laisse envisager que les futurs enseignants auront plus de faciliter à se positionner au sein d'un partenariat et sont de ce fait moins affectés par la crise identitaire qui pourrait toucher des enseignants plus anciens dans la fonction ou ayant été moins formés. Les représentations ont fortement évolué sur les situations partenariales relevant de la *substitution* ou de l'*instrumentalisation*. On peut supposer que cela est dû en partie au stage pratique qui a permis à ces futurs professeurs d'être au contact de partenaires à temps plein et de ce fait de plus facilement être en mesure de « se mettre à la place de » pour mieux percevoir les écueils des professeurs dans les situations partenariales ainsi que de mieux comprendre leur propre rôle.

8.2 Limites de la recherche

La plupart des limites relevées concernent la conception du questionnaire et l'interprétation des mots-clés.

- **Conception du questionnaire :**

S'il est vrai que dans les approches quantitatives **l'anonymisation des questionnaires** facilite le recueil de données, cet élément a cependant suscité quelques pertes qualitatives pour leur interprétation.

- Il est généralement recommandé, en aval d'une enquête quantitative, de réaliser une **post-enquête**, cette fois qualitative, afin d'analyser plus en profondeur certaines thématiques ou certains résultats particuliers mis en évidence par l'enquête. Il aurait été judicieux alors de le mentionner en fin de questionnaire pour que les enquêtés qui acceptent le principe d'être recontactés pour un entretien ultérieur note leur courriel.
- De même, il aurait été judicieux de comparer l'évolution des représentations de façon individuelle en constituant des **catégories de réponses** sur le premier questionnaire et voir comment ces mêmes catégories évoluent.
- Enfin, en cas d'absence des étudiants lors de la distribution des questionnaires il n'a pas été possible de vérifier si certains enquêtés n'avaient répondu qu'à l'un des deux questionnaires. Auquel cas nous avons analysé

des évolutions pour lesquelles certaines n'avaient pas été testées au préalable et d'autres n'ont pas étaient testées après.

Concernant le **choix et la formulation des questions**, là encore certains biais sont apparus.

- Il aurait été intéressant pour le premier questionnaire de définir les **représentations** et de demander aux enquêtés s'ils pensaient que leurs représentations pouvaient évoluer et si oui comment. De la même manière il aurait été intéressant de leur demander lors du second questionnaire s'ils pensaient que leurs représentations avaient évolué positivement ou négativement et s'ils se sentaient désormais apte à mener un partenariat. Cela aurait permis dans un premier temps aux étudiants de comprendre que le questionnaire était centré sur les représentations et dans un second temps d'analyser l'impact bénéfique ou pas de la formation sur le ressenti des étudiants.
- On constate également que pour la question « ce qui caractérise » le partenariat, nombre d'étudiants se sont contentés de caractériser le partenariat en termes de ce qu'ils pensaient être des synonymes. À savoir la coopération et la collaboration alors que nous avons vu que ces deux termes peuvent se classer sur une échelle et sont en réalité différents du partenariat. On aurait attendu des réponses plus proches de ce qui en réalité caractérise les formes de travail en commun.
- On peut noter que les questions sur « ce qui fait obstacle » et sur « ce qui favorise » le partenariat engendrent l'utilisation d'**antonymes** et de ce fait n'apportent rien de nouveau ou du moins rendent son interprétation plus délicate. Par exemple, dans les obstacles on a pu voir « méconnaissance des partenaires » et « connaissance des partenaires ». Ou encore lorsque le mot budget est cité comme un obstacle on déduit qu'il s'agit du manque du budget et lorsqu'il est cité comme un facteur favorisant on déduit qu'il s'agit d'un bon budget.
- De même, la question sur la place des partenaires a été souvent mal comprise. En réalité, elle ne justifie pas l'utilisation de la question ouverte car elle entraîne des réponses objectives. De plus elle invite les répondants à écrire un paragraphe alors que les questions ouvertes entraînent généralement des réponses courtes d'une ou deux idées (Vilatte, 2007). De

plus on attend la réponse selon laquelle le partenaire et le professeur sont à égalité alors que la formulation laisse penser qu'il y a une place propre à chacun. Elle aurait mérité d'être plus développée afin de mieux cerner les attentes de l'enquêteur. De plus, elle n'est pas nécessairement adaptée à des étudiants qui ont réalisé un stage ne permettant pas d'observer ces trois acteurs ce qui semble être le cas pour une partie d'entre eux.

- **Interprétation des mots-clés** :

Les écrits sur l'analyse de ce type de questions à réponses multiples spontanées sont rares. De ce fait il n'a pas été facile de faire des choix quant à leur interprétation. Certains mots, sortis de leur contexte peuvent avoir plusieurs interprétations possibles. Ainsi, lors du traitement des données, certains doutes persistent quant à la réelle intention du répondant. Par exemple, un mot régulièrement cité comme « investissement » peut aussi bien faire référence au budget qu'à l'implication. De même, certains répondants ont utilisé des synonymes parmi les 3 mots-clés. Ainsi lorsqu'ils ont été regroupés par catégorie, ils ont de ce fait été comptabilisés par deux fois.

- **Réalisation de l'enquête** :

Afin de compléter cette enquête et d'obtenir une vision plus vaste de l'impact de la formation sur la mise en place des partenariats, il aurait été pertinent de réaliser des entretiens avec des anciens étudiants de M1 ayant reçu la formation pour savoir si aujourd'hui en tant qu'enseignants leurs pratiques sont influencées par la formation qu'ils ont reçu.

La formation au partenariat des futurs enseignants permet donc bien de faire évoluer les représentations de ceux-ci dans le sens voulu par les nouvelles injonctions ministérielles. Dans une logique d'amélioration, nous nous proposons désormais d'évoquer quelques pistes d'action pour améliorer la formation au partenariat des étudiants de l'ESPE.

9 PISTES D'ACTION

Ce mémoire n'a pas la prétention de revoir la plaquette de l'UE85 de l'ESPE sur la formation aux partenariats. Il s'agit plutôt de formuler quelques améliorations possibles et quelques pistes d'action qui s'appuient sur les éléments issus de la recherche théorique et sur les résultats obtenus auprès des étudiants concernés par cette formation. Rappelons que la mise en place de partenariat ainsi que la capacité à travailler en partenariat fait désormais partie intégrante des compétences du professeur. De plus l'accroissement de la territorialisation du service public ne va faire qu'amplifier la nécessité pour les professeurs de considérer ce type de dispositifs. D'où l'importance de proposer des formations qui vont permettre que cette transition soit moins abrupte pour les enseignants et que ces derniers se sentent davantage concernés.

De la nécessité d'intégrer le partenariat à la culture professionnelle des enseignants

Cette recherche a permis de démontrer que les nombreuses résistances proviennent des représentations professionnelles des enseignants. On a vu qu'historiquement les professeurs ont toujours eu le monopole de la transmission du savoir. On comprend alors que certains traits liés à leur culture professionnelle tels que l'individualisme ou encore le conservatisme viennent s'opposer directement à une logique de travail collectif. Ainsi, Maroy affirme que cette résistance au changement peut s'expliquer par le fait qu'en France, les professeurs restent très attachés aux modèles pédagogiques auxquels ils ont été formés. D'où l'importance de mettre l'accent sur les politiques de formation notamment à destination des jeunes enseignants pour permettre que ce changement identitaire s'opère « *par contagion lente, surtout parmi les jeunes générations, si on poursuit et on améliore la formation des enseignants et leur entrée dans le métier* » (Maroy, 2006). De plus, d'après les travaux de Rayou et Van Zanten, il apparaît que les nouveaux enseignants sont beaucoup moins opposés au travail collectif que peuvent l'être les anciens (Rayou, A. & Van Zanten, P., 2004).

Conseils pour la formation : étude des textes officiels

- S'appuyer sur le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (BO du 25 juillet 2013) pour montrer que désormais le travail coopératif avec les partenaires de l'école est réellement ancré dans l'identité professionnelle des professeurs sous la forme de la compétence 13 intitulée « *Coopérer avec les partenaires de l'école* ».
- S'appuyer sur la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* pour rappeler que le partenariat est réellement un mot d'ordre dans cette loi. S'arrêter notamment sur la phrase suivante : « *L'école doit offrir aux élèves un cadre protecteur dont l'un des éléments fondamentaux est la présence d'une équipe éducative pluriprofessionnelle travaillant en partenariat* » pour faire prendre conscience aux enseignants que l'École côtoie désormais de plus en plus de spécialistes de la jeunesse (animateurs, éducateurs…). Afin de préserver leur identité propre, il est nécessaire pour eux de redéfinir les limites de leurs compétences professionnelles lors d'une situation partenariale.

De la nécessité de définir les situations partenariales

Il apparaît dans la littérature qu'un des obstacles majeurs à la mise en place de situations partenariales provient du manque de définition de celles-ci. Il ressort également des questionnaires que la majorité des étudiants ne font pas la différence entre les différentes formes de travail en commun. De plus on constate qu'au sens de l'Éducation nationale, la notion de « partenaire » revêt plusieurs dimensions. Ainsi on ne peut pas considérer à proprement parler les parents ou les ATSEM comme des partenaires.

Conseil pour la formation : définir le partenariat et les partenaires

- Définir le partenariat à partir de l'étymologie paradoxale du terme qui revêt une double dimension, à savoir une association sur la base de différences. Mais également à partir d'une carte conceptuelle du partenariat afin de percevoir les éléments fondateurs du partenariat. Enfin il serait intéressant de présenter les travaux de Landry qui situe le partenariat sur une échelle définissant les différentes formes de travail conjoint.
- Définir les partenaires au sens de l'Éducation Nationale en veillant à mettre en avant la notion de « choix » qu'il existe au sein des partenariats pour

ainsi les différencier d'autres formes de partenariat non choisies tels que les relations avec les parents ou encore avec les ATSEM ou les maîtres surnuméraires par exemple.

De la nécessité de donner du sens aux partenariats

Il ressort des questionnaires adressés aux étudiants de M1 que la notion de projet est centrale dans leurs représentations du partenariat. Toutefois, pour mener à bien un projet, encore faut-il que ce projet ait du sens. Maroy rappelle qu'il ne suffit pas de renforcer le contrôle des enseignants (temps de présence obligatoire après les cours, évaluation du personnel…) pour générer davantage de travail collaboratif. Il s'agit au contraire de redéfinir l'enjeu du partenariat pour qu'il porte sur des sujets jugés importants par les enseignants eux-mêmes « *soit tout ce qui peut affecter la gestion de la classe, ce qui concerne la mise en place des conditions de l'apprentissage et d'un ordre scolaire* » (Maroy, 2006). De ce fait, cela permettrait de diminuer grandement le sentiment de déprofessionnalisation et d'engager plus fortement les enseignants dans une logique de travail conjoint.

Ce constat renvoie assez nettement à la nécessité d'identifier la raison pour laquelle un partenariat est souhaité. En effet à la lecture des résultats des questionnaires, il apparaît qu'une majorité des étudiants pensent que les différences sont un obstacle aux partenariats de même que les objectifs communs en sont des facilitateurs. Or c'est bien l'inverse que démontre la recherche. Ainsi, Mérini rappelle que « *au début d'une collaboration, seul le problème à résoudre et la volonté d'agir conjointement sont communs, on ne peut pas à proprement parler d'objectifs ou encore moins d'intérêts communs. Les objectifs sont négociés sur la base de ce problème de départ puis opérationnalisés* » (Merini, 2006). Cette citation nous rappelle à quel point la réussite d'un partenariat se joue en amont de la prise de décision. Bien souvent, les enseignants acceptent de participer à un projet sans s'être posé la question de savoir si ce projet possède réellement les éléments favorables à sa réussite à commencer par l'identification d'un problème commun. À l'inverse, d'autres refusent, sous prétexte que les différences sont trop grandes alors qu'elles sont la base même d'un partenariat réussi. D'où l'intérêt de fournir aux étudiants des outils pour identifier et prendre conscience de ces éléments sous la forme de ce

que Mérini appelle « le contrat de collaboration ». De même l'auteure évoque l'importance des compétences organisationnelles qui permettent de structurer les systèmes de communication et la complémentarité des rôles « *par une ritualisation et une instrumentation des concertations et des régulations où chacun peut réellement prendre part aux décisions, les opérationnaliser collectivement, les contrôler et en garder la mémoire* » (Merini, 2006).

Conseil pour la formation : fournir des outils d'analyse

- À partir de la littérature, permettre aux étudiants d'identifier les facteurs clés de succès et d'échec du partenariat en mettant l'accent sur la nécessité d'identifier un problème commun et d'identifier la complémentarité existante.
- Identifier la temporalité des échanges afin de rythmer le partenariat, à savoir alterner les temps de négociation, les temps de régulation et les temps d'évaluation notamment en présentant la méthodologie de négociation de l'action de Desmedt et Baconnais (cf. annexe n°5)
- Faire co-intervenir des membres d'associations partenaires de l'école et des professeurs de l'ESPE au sein d'une même unité d'enseignement afin de diversifier les points de vue et d'améliorer la compréhension des différences de professionnalité par les étudiants.

De la nécessité de former aux compétences psychosociales

Si les conseils précédents se sont concentrés sur le partenariat à proprement parler, cette recherche a également permis de constater que la réussite des situations partenariales demande de la part des différents acteurs de posséder certaines compétences psychosociales essentielles telles que la capacité d'écoute et de négociation. Ainsi comme l'affirme Mérini, « *on reconnaît aux partenaires des compétences psychosociales comme : des capacités à négocier, à mutualiser, aider, partager, mais aussi à faire le deuil de son projet pour enrichir celui des autres* » (Merini, 2006).

Conseils pour la formation : développer la capacité d'écoute et de négociation

- Apprentissage des principes clés de l'écoute, de la négociation de l'action commune et de la gestion de conflits à travers des jeux de rôles ou des méthodes de médiation et de communication reconnues.

De la nécessité de faire vivre des situations partenariales

Une certitude ressort de la littérature sur la formation au partenariat, c'est la nécessité d'intégrer à la formation une expérience terrain. Si cette partie est la dernière que nous développerons, elle est de loin la plus importante. Ceci est d'autant plus vrai si l'on considère la spécificité des « compétences partenariales » telles que définies par Guerdan, qui relèvent des attitudes (écoute, reconnaissance, respect de la différence, confiance, volonté et conviction), des relations aux autres (réciprocité, égalité, complémentarité et partage) et de la capacité à communiquer et dialoguer (définir, clarifier, négocier, et dire) (Guerdan, 2002). Selon Bouchard « *la formation des intervenants n'est plus une question d'apprentissage de nouvelles connaissances sur le partenariat, mais plutôt de réflexion sur l'action et en cours d'action* » (Bouchard, 1998). **Le vécu comme vecteur d'apprentissage** est un élément essentiel pour permettre l'intégration de nouvelles représentations. Zay affirme également que la formation au partenariat passe par la nécessité de « *faire vivre des formations communes sur le mode du partenariat comme confrontation des différences* » (Zay, 1994). De même, selon Mérini « *la formation passe par l'expérience commune de l'action ainsi que par l'examen des processus et procédures qui ont conduit à cette action sous forme d'une analyse des pratiques collectives* ». Cette formation pratique sur le terrain va de pair avec une importante analyse des pratiques collectives. De plus on relève que la formation continue est un outil de taille pour accompagner ce changement. De ce fait un module unique de formation n'est pas suffisant et l'éducation aux partenariats doit être poursuivie à plusieurs stades de la profession d'enseignant.

Conseil pour la formation : observer et agir

- Poursuivre la mise en place de stages au sein d'associations partenaires de l'école pour les étudiants de M1. Accentuer la formation par retour d'expérience permettant d'analyser sous l'angle de la théorie les pratiques observées et expérimentées. À savoir, l'évolution du regard porté sur le partenaire, sur son propre rôle, sur ses propres attitudes, sur les outils pédagogiques mais aussi par l'échange d'expérience et la confrontation de points de vue entre étudiants.

- Mettre en place pour les étudiants de M2 une unité d'enseignement sur les partenariats comprenant la mise en place ou l'identification d'une situation partenariale au sein de son école d'affectation, un échange sur les conditions de ce partenariat avec le/les partenaire(s), l'identification des freins et des facteurs clés de succès et l'accompagnement par un professeur de l'ESPE sur l'analyse du retour d'expérience.
- Construire avec les étudiants une grille d'analyse permettant de décider de la mise en place ou non d'un partenariat (*cf.* annexe n°6)

Tableau de synthèse des propositions de formation

<table>
<tr><th></th><th>M1</th><th>M2</th></tr>
<tr><td>Séance 1</td><td colspan="2">La notion de partenariat dans les textes officiels ou comment l'identité professionnelle des enseignants évolue vers davantage de travail conjoint</td></tr>
<tr><td>Séance 2</td><td>Définir : qu'est-ce que le partenariat ? Qui sont les partenaires de l'école ?</td><td>Quelle est la place des partenaires au sein des situations partenariales ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Séance 3</td><td colspan="2">En co-intervention avec des partenaires de l'école</td></tr>
<tr><td>L'importance de la complémentarité et des différences : identifier les facteurs clés de succès et d'échec du partenariat</td><td>Le rythme du partenariat : comment alterner les temps nécessaires à la réussite
Présentation d'une grille de travail</td></tr>
<tr><td>Séance 4</td><td colspan="2">Compétences partenariales : développer sa capacité d'écoute et de négociation</td></tr>
<tr><td>Séance 5</td><td colspan="2">Préparation à l'expérience terrain : construction d'une grille d'observation et d'analyse (possibilité de travail de groupe selon le type de partenariat)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Séance 6</td><td colspan="2">Expérience terrain</td></tr>
<tr><td>Stage au sein d'une association partenaire de l'école</td><td>Mise en place ou analyse d'un partenariat au sein de son école d'affectation</td></tr>
<tr><td>Séance 7</td><td colspan="2">Retour et échange d'expérience, évaluation de sa pratique, identification de l'évolution des représentations.</td></tr>
</table>

CONCLUSION

La question des partenariats au sein de l'Éducation Nationale est devenue centrale au cours de ces dernières années. Le partenariat en éducation est né de la nécessité de créer des réponses nouvelles face à l'émergence de problèmes nouveaux. Il ne s'agit plus uniquement pour l'enseignant de transmettre des savoirs mais également de tenir compte de la réalité de la société dans laquelle nous vivons pour assurer une adéquation entre la formation et les besoins actuels de la jeunesse. De plus, avec la politique de territorialisation du service public et le développement du périscolaire, un changement profond du système scolaire s'opère. Ainsi la logique verticale très centralisée qui assure un projet d'École unique et démocratique a tendance à créer des rigidités et des blocages. Ce système d'organisation est en train d'être contourné par une logique horizontale, qui voit les collectivités devenir des partenaires éducatifs incontournables au quotidien, censés apporter des réponses aux problèmes non scolaires que traverse l'École (Zay, 2011). L'École n'assure plus toute seule sa mission d'éducation et se doit de composer avec des acteurs variés de plus en plus nombreux. Or ce nouveau paradigme n'est pas toujours bien perçu ou compris du corps enseignant qui autrefois assurait seul cette fonction éducative. De fait, cette logique partenariale n'est pas sans malmener l'identité professionnelle des enseignants.

La question du partenariat interroge donc aujourd'hui fondamentalement le devenir du travail des enseignants. Or cette confrontation avec d'autres professionnels peut aussi venir renforcer leur identité professionnelle. En prenant conscience des compétences qui leur sont propres (connaissances des programmes, du fonctionnement du système scolaire, de l'établissement, de ce qui est possible de faire en classe avec tel niveau…), les professeurs pourraient intégrer cette nouvelle dimension à leurs représentations (Zay, 2011). Malgré l'expérience déstabilisante que peut représenter le travail en partenariat pour certains professeurs, il nécessite de se dérouler dans un contexte favorable. Car l'élève, qui se situe au cœur de ces dispositifs, ne peut faire les frais d'une mauvaise gestion des partenariats éducatifs. Pour cela, les professionnels de l'éducation se doivent d'être préparés et formés pour que des évolutions soient

rendues possibles. Mais si à travers ce terme de partenariat transparait l'idée d'un désir d'égalité toujours plus grand, il ne fait l'objet que de très peu de recherches sociologiques en France. Ainsi Dhume souligne que *« le partenariat est à la fois surinvesti par les pouvoirs publics comme objet rhétorique, et sous-investi par les chercheurs comme objet de connaissance* » (Dhume, 2010).

Ce mémoire avait pour objectif d'être un outil de consolidation des modalités de formation au partenariat des futurs enseignants. Il visait à comprendre et à analyser leurs représentations initiales et l'impact de la formation sur ces représentations. En relevant ces évolutions, le but était de démontrer qu'à l'heure actuelle on ne peut faire l'économie d'une formation au partenariat non seulement parce que la transformation du cahier des charges des professeurs est une réalité mais aussi parce que le risque d'une crise identitaire est grand si l'institution n'accompagne pas ses enseignants dans cette transition. Cette étude nous a permis de constater que si les étudiants ont bel et bien des connaissances sur le partenariat, elles demeurent incomplètes. Elles sont majoritairement le fruit de l'image que la société renvoie de ce mot si courant et pourtant si peu compris. De plus, la formation permet véritablement d'accompagner les futurs professeurs dans ce changement de paradigme. En effet, elle permet de défaire de nombreux stéréotypes et surtout d'engager l'étudiant dans une réflexion qui n'aurait probablement pas eu lieu autrement. Nous avons également pu constater que l'expérience terrain est un outil indispensable à la formation car les compétences partenariales sont très spécifiques et s'acquièrent particulièrement dans l'action. Le vécu a également l'avantage de permettre la rencontre avec l'autre et donc la nécessité de s'interroger sur soi et sur son propre positionnement dans ce rapport duel. Or l'altérité est une donnée essentielle dans la réussite du partenariat. Enfin, le partenariat possède une double composante puisque chacun des acteurs du partenariat est à la fois un apprenant et un transmetteur de savoir et les uns apprennent au contact des autres. Bouchard illustre bien cette idée : « *Une des caractéristiques fondamentales du partenariat est cette interdépendance dans le développement entre les acteurs où chacun accepte d'être apprenant de l'autre* » (Bouchard, 1998). Cette citation confirme les résultats de cette recherche, à savoir que lorsque les futurs enseignants sont mis en situation de formation au

partenariat et de collaboration avec des partenaires de l'école, ils vivent le « faire avec » si important à l'école d'aujourd'hui. Dès lors, ils modifient leur regard sur ce type de dispositif et entrent réellement en phase d'apprentissage. Or, à la vue du poids qu'ont les représentations sur la pratique, cette démarche de découverte mutuelle apparaît comme essentielle pour permettre aux professeurs d'intégrer dans leurs représentations professionnelles du métier cette nouvelle compétence qu'est la capacité à travailler ensemble pour le bien-être de l'enfant.

Bien que des changements soient possibles grâce à la formation, cette recherche a également révélé des limites. Les études montrent que la jeune génération de professeurs est davantage ouverte au travail conjoint, notamment parce que le monde universitaire demande de plus en plus aux étudiants de travailler en groupe ou de réaliser des projets conjointement. De plus, une donnée non négligeable est la maîtrise du numérique qui facilite grandement ces échanges et ce travail collaboratif. Tant que les ESPE continueront à prendre la mesure de l'importance de développer ces compétences chez les futurs professeurs, ces derniers aborderont le métier sous un angle plus large avec davantage de facilités relationnelles. Mais ces nouveaux enseignants auront reçu une formation radicalement différente de celle reçue par leurs futurs collègues. Au risque d'accentuer le fossé qui sépare ces générations et de transposer le problème du manque de travail collaboratif non plus seulement avec les partenaires extérieurs mais au sein même du corps professoral. Ce mémoire a permis de constater à quel point la crise identitaire des enseignants est intimement liée au manque de formation et d'accompagnement. En effet, les représentations se durcissent et les résistances deviennent plus grande aussi longtemps qu'elles ne sont pas considérées. Ainsi selon nous, la formation au partenariat et plus largement la formation aux compétences relationnelles et communicationnelles n'a pas seulement sa place dans les ESPE mais bien tout au long de la carrière des enseignants. La formation continue doit être une priorité, la capacité de travailler conjointement est un apprentissage qui ne sert pas uniquement les relations entre adultes mais permet également d'améliorer le dialogue avec les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales.* DelVal.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu.* Paris: PUF.

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. G. Rouquette, *Les représentations en éducation et formation* (pp. p. 165-189). Montréal: Éditions Nouvelles.

Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations.* Paris: Seuil.

Bier, B. (2001). Le partenariat en question, l'expérience de l'éducation prioritaire. *Centre de ressources Ville-Ecole-Intégration/CNDP.* Cefisem de Paris: INJEP.

Blin JF, 1997 cité par Sartor P. (2006, Septembre). Le changmeent organisationnel : quel accompagnement par la formation? *Mémoire de Master 2ème année ingienerie et conseil en formation*. (s. l. Langumier, Éd.) Rouen: UFR de psychologie, sociologie et sciende de l'éducation.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles.* Paris: L'Harmattan.

Bordeaux, M.-C., & Deschamps, F. (s.d.). *Education artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires* (éd. Collection la culture en question). 2013: Edition de l'attribut.

Bouchard, J.-M. (1998, 1998). *Le partenariat dans une école de type communautaire in Le partenariat en éducation - Pour mieux vivre ensemble.* Montréal: Les Éditions nouvelles.

Cammas, S. (2002). Dynamique de la formation professionnelle des éducateurs spécialisés : le processus de construction des représentations professionnelles du futur métier. *Communication orale à la 6e Biennale de l'éducation et de la formation*. Lyon.

Canat, S. (2005). *De la contrainte à la volonté. Du refus à l'appropriation du partenariat enseignants/parents*. (D. Calin, Producteur) Consulté le mai 14, 2017, sur Psychologie, éducation & enseignement spécialisé: http://dcalin.fr/publications/canat2.html

Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle.* Toulouse: Éditions de L'attribut.

Clément M., O. F. (1995). Le partenariat de recherche. Éléments de définition et ancrage dans quelques études de cas. *Service social*, 147–164.

Clénet, J., & Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire...* (C. A. développement, Éd.) Paris: L'Harmattan.

Costa-Lascoux, J. (2009, Novembre). Parents et enseignants : comment nouer des alliances? *Cahiers de l'action, N°26*.

Dhume, F. (1999, mai). Enjeux et illusion d'un partenariat autour de la santé mentale. *Soins Psychiatrie*.

Dhume, F. (2002, mai). Qu'est-ce que le partenariat ? Contribution à la construction d'un espace de sens. *Pensons, journal de l'insertion des CEMEA de Basse-Normandie, N°4*, pp. 5-27.

Dhume, F. (2003, Février). *Partenariat, lien social : une société du consensus virtuel.* Consulté le mai 14, 2017, sur ISCRA Méditerranée: https://www.iscra.org/page_208.php

Dhume, F. (2010). *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales.* ASH éditions.

Flament, C. (1962). *L'analyse de similitude.* Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle.

Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales.* Paris: Dunod.

Guerdan, V. (2002). La formation des enseignants au partenariat avec les familles : bilan et perspectives. *VIIIe congrès de l'AIFREF.* Saint- Sauveur-des-Monts: Pédagogie spécialisée.

Hirt, N. (2005). *Les Nouveaux Maîtres de l'école : L'enseignement européen sous la coupe des marchés* (éd. collection « La Petite Bibliothèque d'Aden »). Bruxelles: Aden.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. *dans : Moscovici, S., Psychologie sociale*, pp. 357-378.

Landry, C. (1994). *Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord.* Québec: Presses de l'université du Québec.

Lo Monaco, G. et al. (2016). *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications .* Louvain-la-neuve, Belgiqur: De Boeck.

Lodeho, O. (2006). Les partenaires de l'école : familles et institutions. *L'espression, 27*.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie, n°155*.

Meirieu, P. (2001). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Paris.

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application.* Paris: L'Harmattan.

Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l'OZP.*

Merini, C. (2006). *Nature et limites des partenariats éducatifs*. Consulté le mars 25, 2017, sur Journée d'études 2005 de l'ADBDP: www.adbdp.asso.fr

Mérini, C. (2012, janvier). Trois obstacles au développement du partenariat. *Cahiers pédagogiques, n° 24*.

Mérini, C., & De Peretti, C. (2002, 2). Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives : dans quelle position l'école met-elle ses partenaires ? *Santé publique*, pp. 147-164.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public.* Paris: Puf.

Perrenoud, P., & Montandon, C. (1987). *Entre parents et enseignants ; un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre famille et école* (éd. Editions Peterlang SA). Berne.

Rayou, A., & Van Zanten, P. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.

Sarfati, J.-J. (2013). *Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école.* Consulté le 05 18, 2017, sur Éducation et socialisation: http://edso.revues.org/412

Sauvé L. , & Garnier, C. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, pp. pp. 65-77.

Sauvé, L. (2001-2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions, 3*.

Vilatte, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire.* Avignon: Université d'Avignon.

Zay, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble.* De Boeck et INRP.

Zay, D. (1994). La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ? *Recherche & Formation, N°17*, 166-169.

Zay, D. (2011). *In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation : 3e édition.* Paris: Retz.

ANNEXES

Annexe n°1 : questionnaire administré aux étudiants

Collectif CAPE
Collectif des associations partenaires de l'école publique

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées

Nous souhaitons recueillir vos représentations du partenariat entre l'école et ses différents partenaires.

Les réponses à ce questionnaire seront présentées le 8 décembre en introduction de la journée avec les associations du CAPE31 (collectif des associations partenaires de l'école publique de la Haute-Garonne).

Écrivez 3 mots qui, pour vous, caractérisent le partenariat.

Écrivez 3 mots pour identifier ce qui fait obstacle au partenariat.

Écrivez 3 mots pour identifier ce qui peut favoriser le partenariat.

Annexe n°2 : premier classement des occurrences de mots (tableur Excel)

	Q1_CARACTERISE		Q2_OBSTACLES		Q3_FAVORISE	
MOTS	OCCURRENCE 1	OCCURRENCE 2	OCCURRENCE 1	OCCURRENCE 2	OCCURRENCE 1	OCCURRENCE 2
ACCEPTATION					1	
ACCESSIBILITE			1			
ACCOMPAGNEMENT	2	1				
ACCORD (DESACCORD)	1		3	1		
ACCUEIL		1				
ACTEURS	1					
ACTION / AGIR	5					
ADAPTATION			1			
ADMINISTRATION			1	2		
AGREMENTS			1			
AIDE / ENTRAIDE	20	9			6	7
ANIMATION	1		1			
APPORT PEDAGOGIQUE	1	2				
APPRENTISSAGES		1				
ARGENT			8	14	2	4
ASSOCIATION	13	4				1
ATELIERS						1
ATTENTE			3	1		
AUTONOMIE		1				
AUTORITE			1			
BENEFIQUE		1				
BENEVOLAT	3				3	
BESOINS COMMUNS					1	1
BIENVEILLANCE		1			1	
BUDGET	1		6	7	5	2
CITOYEN		1				
CLARTE						1
CLIENTELISME			1			
COCONSTRUCTION / CONSTRUCTION		1			1	
COEDUCATION / EDUCATION	4	4				
COHERENCE (INCOHERENCE)				2		2
COHESION					2	1
COLLABORATION	21	31			4	10
COLLECTIVITE TERRITORIALES					1	
COLLEGUES				1		
COMMUNAUTE	3					
COMMUNICATION (MANQUE DE…)	3	13	6	26	26	29
COMPETENCE (INCOMPETENCE)	1			1		
COMPLEMENTARITE / COMPLEMENT	14	5			1	1
COMPROMIS	1					
CONCERTATION						1
CONCURRENCE / RIVALITE			3	1		
CONFIANCE (MEFIANCE)			1	1	9	3
CONNAISSANCE (MECONNAISSANCE)			11	10	2	4
CONTACT			1			
CONTINUITE		3				
CONTRADICTIONS			3			
CONTRAINTE			1			
COOPERATION / COOPERER	15	48		1	5	4
COORDINATION		3	1		1	
CORRUPTION			1			
COUT / COUTEUX			6	1		
CULTURE / CULTUREL	1				1	
CURIOSITE				1	2	1
DECOUVERTE	1	1				
DEFINITION					1	
DEFINITION DES RÔLES					1	
DEMANDE			1			
DEVELOPPEMENT	1				3	
DIALOGUE	1	2		1	3	2
DIFFERENCE	1		2	1	1	
DIFFUSION						1
DISCUSSION		1			3	1
DISPONIBILITES			6	3	3	1
DISTANCE/ELOIGNEMENT (PROXIMITE)			10	6	3	
DIVERGENCE			1			
DIVERSITE / DIVERSIFICATION	2				2	
DUREE				1		
ECHANGE	14	13			7	7
ECOUTE		1		1	5	6

EFFECTIFS				*1*		
EFFORT			*1*			
EGALITE					*1*	
EGOISME / EGOCENTRISME /EGO			*2*	*2*		
ENFERMEMENT			*1*			
ENGAGEMENT				*2*	*2*	*6*
ENSEMBLE	*1*	*1*				
ENTENTE (MESENTENTE) / AFFINITES	*2*	*2*	*2*	*1*	*2*	*3*
ENTHOUSIASME					*2*	
ENVIE			*1*	*1*	*1*	*1*
EQUIPE	*6*	*5*				*2*
ESPRIT D'EQUIPE			*1*		*1*	*3*
ESSENTIEL		*1*				
ETAT DES LIEUX DES PROBLEMES					*1*	
EXPERIENCE		*1*				
EXPERTISE		*1*				
EXPLICATION					*1*	*1*
FINANCEMENT / FINANCE			*5*	*7*	*2*	*1*
FONCTIONNEMENT			*1*			
FORMATION		*1*	*3*		*1*	*4*
GLOBALITE	*1*					
GRATUITE						*1*
HANDICAP		*1*				
HARMONISATION		*1*				
HIERARCHIE			*2*			
HORAIRES			*2*	*1*	*1*	
IDEES			*1*		*1*	*1*
IDEES PRECONCUES				*1*		
IGNORANCE			*2*	*2*		
IMAGE DE MARQUE			*1*			
IMPLICATION			*1*		*3*	*2*
IMPRECISIONS (OBJECTIFS, MOYENS)			*1*	*1*		
INCOMPATIBILITE			*1*			
INCOMPREHENSION			*3*	*3*		
INDISPENSABLE		*1*				
INDIVIDUALISME / INDIVIDUALITE / INDIVIDUALISATION			*10*	*14*		
INDIVIDUS	*1*					
INFORMATION			*5*	*6*	*5*	*6*
INSATISFACTION			*1*			
INSPECTION				*1*		
INTEGRATION						*1*
INTERACTION	*1*					
INTERESSANT		*1*				
INTERÊT (DESINTERÊT)			*2*		*2*	*1*
INTERÊT POUR L'ENFANT					*1*	
INTERMEDIAIRE				*1*		
INTERNET / NTIC / NUMERIQUE						*5*
INTERVENANTS EXTERIEURS / INTERVENTION / EXTERIEUR	*2*	*1*	*1*		*1*	
INTOLERANCE			*1*			
INVESTISSEMENT			*3*	*2*	*2*	*3*
ISOLATION / ISOLEMENT			*2*	*1*		
LANGUE / LANGAGE COMMUN			*1*			*1*
LEGISLATION			*1*			
LIAISONS / LIEN	*2*	*3*			*1*	
LIEUX			*2*			
LOCAUX				*1*		
LUDIQUE	*1*					
MAIRIE			*2*		*1*	
MALENTENDU			*2*			
MANQUE DE VOLONTAIRES			*2*			
MATERIEL				*3*		*1*
MEDIATION					*2*	
MILITARISME			*1*			
MISE EN COMMUN	*1*					
MISSIONS SPECIFIQUES			*1*			
MOTIVATION		*1*			*2*	*5*
MOYENS (MANQUE DE…)			*6*	*10*	*1*	*2*
MULTIPLICITE					*1*	
NECESSITE	*1*	*1*				
NOUVEAUTE						*1*
OBJECTIFS DIFFERENTS					*1*	
OBJECTIFS/BUTS COMMUNS	*8*	*4*			*5*	*4*
OBSERVATION						*1*
OFFRES			*1*			

OPINION DIFFERENTE			*1*	*3*		
ORGANISATION		*2*	*9*	*13*	*5*	*7*
OUTIL	*1*					
OUVERTURE D'ESPRIT / OUVERTURE (≠FERMETURE)	*2*	*4*		*2*	*2*	*5*
PARENTS	*3*		*1*	*1*		*1*
PARTAGE	*11*	*10*			*3*	*5*
PARTENAIRE		*3*		*2*		
PARTICIPATION	*1*				*1*	
PASSION						*2*
PERISCOLAIRE / EXTRASCOLAIRE	*2*					
PERSONNALITE			*1*			
PERSONNEL				*1*		
PERSUASION					*1*	
PEU DEVELOPPE	*1*					
PEUR / CRAINTE				*2*		
PLANIFICATION / PREPARATION		*1*	*1*		*1*	*2*
PLURIDISCIPLINARITE	*1*					
PLUSIEURS	*1*					
POINTS DE VUE				*1*		
PROFESSIONNEL	*1*					
PROGRAMMES						*1*
PROJET	*6*	*9*		*1*	*8*	*15*
PUBLICITE						
RECIPROCITE					*1*	
REGLES COMMUNES						*1*
RELATION DE HIERARCHISATION			*1*			
RELATION UNILATERALE			*1*			
RELATIONS ENTRE MEMBRE		*2*	*1*		*2*	
RENCONTRE					*2*	*2*
REPARTITION					*1*	
REPUTATION					*1*	
RESPECT		*1*			*1*	*2*
RESPONSABILITE			*2*			
REUNION		*1*			*3*	*3*
REUSSITE		*2*				
RICHESSE / ENRICHISSANT / ENRICHISSEMENT	*2*	*4*			*1*	
RIGIDITE				*1*		
SECTORISATION				*1*		
SECURITE			*2*			
SENSIBILISATION	*1*				*3*	
SILENCE			*1*	*1*		
SITUATION GEOGRAPHIQUE			*1*			
SOCIABLE (ASSOCIABLE)				*1*		*3*
SOCIAL	*1*					
SOCIETE				*1*		
SOLIDARITE (DESOLIDARISATION)	*1*	*5*	*1*		*4*	*1*
SOLITUDE				*1*		
SOLLICITATION DU PE					*1*	
SOUTIEN	*5*				*1*	
SPECIALISATION	*1*					
STATUT				*1*		
STIMULATION					*1*	
STRUCTURE			*1*	*3*		
SUBVENTIONS						
SUPPLEMENT	*1*					
SYMPATHIE					*1*	
TEMOIGNAGE	*1*					
TEMPS			*14*	*34*	*2*	*7*
TRANSPARENCE	*1*					
TRAVAIL MEILLEUR	*1*					
TRAVAILLER ENSEMBLE / COMMUN / EN EQUIPE / COLLECTIF	*2*	*2*			*2*	*5*
TREMPLIN		*1*				
UNION	*2*					
UTILE	*1*	*1*				
VALEURS COMMUNES						*1*
VISIONS OPPOSEES			*1*			
VOCATIONNEL		*1*				
VOLONTE	*1*		*1*	*2*	*5*	*3*
TOTAL	*209*	*223*	*196*	*216*	*203*	*213*

Annexe n°3 : second classement des occurrences de mots par synonymes (tableur Excel)

	Q1_CARACTERISE		Q2_OBSTACLES		Q3_FAVORISE	
MOTS	OCCURRENCE 1	OCCURRENCE 2	OCCURRENCE 1	OCCURRENCE 2	OCCURRENCE 1	OCCURRENCE 2
COMMUNICATION (MANQUE DE…) / ECOUTE / REUNION / ECHANGE / DIALOGUE / MISE EN COMMUN / MALENTENDU / SILENCE / MEDIATION / TRANSPARENCE / DISCUSSION / TEMOIGNAGE / LANGUE / LANGAGE COMMUN / CONCERTATION / INTERACTION / IMPRECISIONS (OBJECTIFS, MOYENS) / CLARTE / EXPLICATION / INFORMATION / PUBLICITÉ / DIFFUSION	22	31	16	36	56	59
PROJET / IDEES	6	9	1	1	9	16
RESPECT / INTOLERANCE / RELATIONS ENTRE MEMBRE / RELATION UNILATERALE / SOCIABLE (ASSOCIABLE) / PERSONNALITE / ENTENTE (MESENTENTE) / AFFINITES / MILITARISME / AUTORITE /REPUTATION / IMAGE DE MARQUE /CONFIANCE (MEFIANCE) / PEUR / CRAINTE / INDIVIDUALISME / INDIVIDUALITE / INDIVIDUALISATION / EGOISME / EGOCENTRISME /EGO / ISOLATION / ISOLEMENT / ENFERMEMENT / SOLITUDE / OUVERTURE D'ESPRIT / OUVERTURE (≠FERMETURE) / ADAPTATION / RIGIDITE / BIENVEILLANCE / SYMPATHIE / AUTONOMIE / CONCURRENCE / RIVALITE / CLIENTELISME / EGALITE / RECIPROCITE / RELATION DE HIERARCHISATION / STATUT / INTEGRATION	4	11	31	28	21	17
ARGENT / BUDGET / FINANCEMENT / FINANCE / COUT / COUTEUX / SUBVENTIONS / GRATUITE / CORRUPTION / BENEVOLAT / MOYENS (MANQUE DE…) / MATERIEL / INTERNET / NTIC / NUMERIQUE	4		32	42	14	16
COLLABORATION / COOPERATION / COOPERER / ASSOCIATION	49	83		1	9	15
VOLONTE / VOCATIONNEL / STIMULATION / PASSION / MOTIVATION / MANQUE DE VOLONTAIRES / INVESTISSEMENT / IMPLICATION / ENVIE / ENTHOUSIASME / ENGAGEMENT / EFFORT / CURIOSITE / PARTICIPATION / EFFECTIFS / CONTRAINTE / ACCEPTATION / DEMANDE / OFFRES / NOUVEAUTE	2	2	14	9	24	25
TRAVAILLER ENSEMBLE / COMMUN / EN EQUIPE / COLLECTIF / PLUSIEURS / GLOBALITE / EQUIPE / UNION / ENSEMBLE / COHESION / COCONSTRUCTION / CONSTRUCTION / MULTIPLICITE / ESPRIT D'EQUIPE / SOLLICITATION DU PE / TRAVAIL MEILLEUR / SOCIETE / SOCIAL	15	9	1	1	8	11

CONNAISSANCE (MECONNAISSANCE) / FORMATION / IGNORANCE / SENSIBILISATION / ATELIER / DEFINITION / COMPETENCE (INCOMPETENCE) / PROFESSIONNEL / EXPERTISE / SPECIALISATION / EXPERIENCE / OBSERVATION / IDEES PRECONCUES / INCOMPREHENSION	4	3	19	17	7	10
ORGANISATION / PLANIFICATION / PREPARATION / REPARTITION / DEFINITION DES RÔLES / FONCTIONNEMENT / PROGRAMME / COORDINATION / ETAT DES LIEUX DES PROBLEMES		6	12	13	10	10
DIFFERENCE / DIVERGENCE / VISIONS OPPOSEES /DIVERSITE / DIVERSIFICATION / OPINION DIFFERENTE / ACCORD (DESACCORD) / VALEURS COMMUNES / REGLES COMMUNES / COMPROMIS / OBJECTIFS / BUTS COMMUNS / ATTENTE / BESOINS COMMUNS / POINTS DE VUE / OBJECTIFS DIFFERENTS / COHERENCE (INCOHERENCE) / CONTRADICTIONS / INCOMPATIBILITE / INSATISFACTION /PERSUASION / HARMONISATION / SECTORISATION / MISSIONS SPECIFIQUES	13	5	17	9	11	9
SOLIDARITE (DESOLIDARISATION) / AIDE / ENTRAIDE / SOUTIEN / ACCOMPAGNEMENT / SUPPLEMENT	29	15	1	1	10	8
TEMPS / HORAIRES / DISPONIBILITES / DUREE			22	39	6	8
PARTAGE	11	10			3	5
PARENTS / COMMUNAUTE / INTERVENANTS EXTERIEURS / INTERVENTION / EXTERIEUR / ACTEURS / INDIVIDUS / COLLEGUES / PARTENAIRE / PERSONNEL / PERISCOLAIRE / EXTRASCOLAIRE / INTERMEDIAIRE / CONTACT / RENCONTRE	12	4	3	6	3	3
COMPLEMENTARITE / COMPLEMENT	14	5			1	1
APPORT PEDAGOGIQUE / APPRENTISSAGES / PLURIDISCIPLINARITE / LUDIQUE / COEDUCATION / EDUCATION / CULTURE / CULTUREL / INTERÊT POUR L'ENFANT / CITOYEN / LIAISONS / LIEN / CONTINUITE / OUTIL / DECOUVERTE / ANIMATION	13	15	1		3	
ACTION / AGIR	5					
BENEFIQUE / UTILE / NECESSITE / PEU DEVELOPPE / ESSENTIEL / TREMPLIN / INDISPENSABLE / INTERESSANT/ RICHESSE / ENRICHISSANT / ENRICHISSEMENT / HANDICAP / REUSSITE / DEVELOPPEMENT	4	14			4	
ADMINISTRATION / HIERARCHIE / SECURITE / RESPONSABILITE / AGREMENTS / COLLECTIVITE TERRITORIALES / MAIRIE / INSPECTION / LEGISLATION			11	3	2	
DISTANCE/ELOIGNEMENT (PROXIMITE) / LIEUX / LOCAUX / ACCESSIBILITE / SITUATION GEOGRAPHIQUE / ACCUEIL / STRUCTURE		1	15	10	3	

Annexe n°4 : analyse de la question ouverte (tableur Excel)

	PREFORMATION		POST-FORMATION		
CATEGORIES	**PE/PARTENAIRE**	**%**	**PE/PARTENAIRE**	**%**	**EVOLUTION**
EGALITE : DIFFERENCES, TRAVAIL ENSEMBLE, RESPECT DES COMPETENCES PROPRES, COMPLEMENTAIRE, COLLABORATION, COHESION, COAPPRENANT, ECHANGE, COOPERER, ACTEUR, COLLECTIF	34	49%	39	52%	6%
SUBSTITUTION : ACCOMPAGNATEUR, PARTENAIRE PLUS AUDACIEUX, EFFACER, RELAIS, SOUMIS, OBSERVE, PARTICIPANT, PASSIF, AIDE, CHARNIERE, MEDIATEUR. LIEN	12	17%	6	8%	-54%
INSTRUMENTALISATION : ECLAIRAGE TECHNIQUE, GUIDE, INSTIGATEUR, ENRICHIR L'ENSEIGNEMENT, ECLAIRER LES APPRENTISSAGES, APPORT DE MATERIEL, RESPONSABLE	12	17%	7	9%	-46%
NON MENTIONNE	7	10%	8	11%	5%
TOTAL	**65**	**94%**	**60**	**80%**	**-15%**
CATEGORIES	**ENFANT**	**%**	**ENFANT**	**%**	**EVOLUTION**
OBJET: NON MENTIONNE, ENCADRÉ, BON APPRENTISSAGE, PROFITE, DIFFERENT, AIDE	25	36%	19	25%	-30%
BENEFICIAIRE: DEVELOPPEMENT, EN FAVEUR, EDUCATION, ACCOMPAGNEMENT, EPANOUISSEMENT, INTERET, BIEN-ÊTRE, CENTRE, PRIORITE, ENRICHIR, OUVERTURE, ADAPTE AUX BESOINS, DIVERSITE, REUSSITE, EPANOUISSEMENT	22	32%	20	27%	-16%
ACTEUR: AU CŒUR DU PROJET, IMPLICATION, COMPLEMENTAIRE, EGALITE, IMPORTANCE EGALE, MOTEUR	18	26%	21	28%	7%
TOTAL	**65**	**94%**	**60**	**80%**	**-15%**
SANS REPONSE	**4**	**6%**	**15**	**20%**	**245%**
	69		**75**		

Annexe n°5 : « Partenariat ou Travail conjoint en fiches : Vers une méthode d'élaboration d'un partenariat », Danielle Desmedt Coordinatrice REP – Martine Baconnais CPD EPS. Extrait du document à l'École de l'ouverture quelle professionnalité ? Coord. C. Mérini IUFM Versailles juin 2004

ETAPE 1 : L'EMERGENCE D'UNE IDEE

Questions à se poser pour...	***Pistes à explorer...***
Il y a un problème quelque part... Ce serait bien si on pouvait... Nous avons besoin de ...	*Motivation Intérêt*
J'ai une idée... *Il faudrait...* *J'ai vu quelque chose qui me séduit mais...*	*Innovation Création Ouverture Imagination*
Il nous propose de ... On nous demande de...	*Progression Évolution*
Crois-tu que nous puissions... ?	*S'intéresser à d'autres, à autre chose Se donner le droit de faire autrement*
Ce que nous faisons ne marche plus... Changeons !	*Oser* *Se lancer Faire évoluer* *Changer* *S'enrichir et enrichir S'ouvrir* *Viser l'excellence*
Le projet partenarial comme réponse à un questionnement	

ETAPE 2 LA RECHERCHE DE PARTENAIRES

Questions à se poser pour...	***Pistes à explorer***
Comment s'y prend-on ?	*Diversité Différence*
Comment trouver celui qui pourra m'aider à concrétiser le projet ?	*Responsabilité partagée*
Quel partenaire choisir ?	*Identification*
Quelles compétences trouver ?	*Spécificité Originalité*
De quelles ressources dispose-t-on ?	*Adhésion des partenaires*
Comment faire adhérer les autres ?	*Accepter comprendre*
Les ressources peuvent être humaines, géographiques, bibliographiques...	*Partager S'identifier Identifier*
Une dose de clarté, une dose de passion et beaucoup de persévérance !	*Se responsabiliser* *Responsabiliser* *Chercher Définir* *Refuser*
Des partenaires sont identifiés pour faire exister le projet	

ETAPE 3 LA RENCONTRE AVEC LES PARTENAIRES

Questions à se poser pour...	***Pistes à explorer***
La demande est-elle claire ? *Les objectifs sont-ils nettement définis ?*	*Structuration Institutionnalisation*
Avez-vous bien compris la demande ? Que pouvez-vous faire pour la réussite du projet ?	*Échange Écoute Compréhension*
Le partenaire peut-il optimiser le projet ?	*Respect*
Quelle place allons-nous avoir les uns et les autres ? *Comment allons-nous nous situer ? Percevoir l'imaginaire de l'autre.*	*Négociation Partage Communication*
Comment négocier ?	*Affirmation Vigilance Lisibilité*
Les missions de chacun des partenaires correspondent-elles au cadre institutionnel ?	*L'éthique, le cadre règlementaire sont-ils respectés ?*

Quels écrits pour communiquer ?	*Présenter Se présenter Expliquer*
Comptes rendus, pré-projets, informations, invitations, convocations...	*Écouter – Négocier – Comprendre – Échanger – Communiquer – Dialoguer.*
L'utilité de la lisibilité…. La clarté des engagements	*Maitriser – Clarifier – Valider – Refuser.*
Le projet devient un projet commun.	

ETAPE 4 L'OFFICIALISATION DU PARTENARIAT

Questions à se poser pour...	***Pistes à explorer***
Sur quels textes faut-il s'appuyer ?	*Écriture – Signatures.*
Ressources, documents, contacts où les trouver ?	*Textes – Cadrage - Références institutionnelles –Actes.*
Une convention est-elle nécessaire ? Une charte suffira-t-elle ?	*Officialité – Responsabilité - Pertinence*
Quelles autorisations demander ?	*Autorisations – Délais.*
Comment communiquer entre partenaires ? Compte-rendu, invitations, listes, tableaux de bord, calendrier de réunions...	*Institutionnaliser – Écrire – Signer - S'informer Communiquer - Faire savoir - Échéances à respecter.*
Chacun des acteurs poursuit l'objectif du projet mais aussi ses propres objectifs.	*Équité – Parité*
Les partenaires sont organisés autour du projet	

ETAPE 5 LA DEFINITION DES OPERATIONS

Questions à se poser pour...	***Pistes à explorer***
Quels rôles pour chacun ? Quels engagements ?	*Mise en œuvre - Cahier des charges*
Qui porte le projet : une personne, un groupe ? Quel(s) est (sont) l'(les) acteur(s) prédominant(s)?	*Organisation - Échéancier*
Comment organiser le travail conjoint ? Quelle programmation pour les activités ? Quelle organisation proposer ?	*Les modes d'intervention*
Quels imprévus, obstacles éventuels peuvent surgir ?	*Les remédiations envisageables*
Quels lieux, horaires choisir pour les échanges, les interventions ?	*Respect de l'autre - Communication*
Quelle démarche ou méthode adopter ?	*Proposer des formes d'action diversifiées*
Quelle action / production finale ?	*Échanger - Imaginer collectivement*
Le projet initial est-il respecté ? Les objectifs sont-ils en écho ? Quand, comment et où échanger ?	*Accepter - Se questionner - Être à l'écoute*
Les compétences de chacun sont-elles mises en synergie ?	*Se projeter - Trouver son rôle, sa place S'investir.*
La mise en œuvre du projet est rédigée	

ETAPE 6 LA REALISATION

Questions à se poser pour...	***Pistes à explorer***
Cela se déroule-t-il comme je le pensais ? Comme je l'espérais ? Comme nous l'avions défini ?	*Poursuite de l'objectif Actions*
Le déroulement des actions est-il respecté dans le temps ?	*Régulation Cohérence*
Les objectifs vont-ils être atteints ?	*Évaluations Réajustements*

La participation de chacun des partenaires respecte-t-elle le cahier des charges ? *Le projet initial s'en trouve-t-il enrichi ?*	*Liens*
La motivation soutient-elle le déroulement du projet ?	*Relance*
Chacun y trouve-t-il son compte ?	*Poursuivre ce qui a été écrit - Respecter le contrat* *Tenir bon sur les axes pré-définis -*
Faut-il modifier ? Quoi ?	*S'adapter - réguler*
Dois-je programmer des réunions pour redynamiser l'équipe ?	*S'expliquer – Communiquer – Oser.*
Doit-on se rencontrer pour affiner les actions ? *Le réseau est-il connecté ? Faut-il arrêter ?*	*Maitriser - Dire non - Tenir informer même ceux qui sont absents ou en sommeil*
Le projet se concrétise par une ou des actions	

ETAPE 7 LE PROJET EST DEVENU ACTION(S)

Questions à se poser pour...	***Pistes à explorer***
Les objectifs sont-ils atteints ? Quels impacts et effets ?	*Évaluation, mesure de résultats intermédiaires, Feedback.*
La collaboration a-t-elle été positive ? Quelles sont les difficultés qui ont été rencontrées ?	*Critique - Bilan*
Quelles conséquences cela a-t-il eu sur l'institution, l'équipe... ?	*Incidences - Projection sur l'avenir - Développements*
Que dire de la communication ?	*Interne au groupe – En externe*
Quelle incidence sur la résolution du (des) problème(s) de départ ?	*Nouvelles formes d'organisation, outils, méthodes…etc.*
Quels liens sont stabilisés, à développer, enrichir ?	*Choix de nouveaux partenaires*
Comment améliorer les échanges ?	*Dans la phase de conception – lors de la réalisation – En matière d'évaluation, de communication ...*
L'action est terminée	

Annexe n°6 : exemple de grille d'analyse à construire avec les étudiants pour la décision de mise en place d'un partenariat

Quel est le problème commun que nous avons identifié ?

L'ENSEIGNANT		***LE PARTENAIRE***
Ai-je la volonté de m'investir pour résoudre ce problème ? *Oui – Non*		***Ai-je la volonté de m'investir pour résoudre ce problème ?*** *Oui - Non*
Définir ses intérêts propres		
Quels sont mes intérêts à réaliser ce projet ? • ---------- • ---------- • ----------		*Quels sont mes intérêts à réaliser ce projet ?* • ---------- • ---------- • ----------
Définir ses objectifs propres		
Quels sont mes objectifs dans la mise en place de ce projet ? • ---------- • ---------- • ----------		*Quels sont mes objectifs dans la mise en place de ce projet ?* • ---------- • ---------- • ----------
Définir ses compétences propres		
Quels compétences vais-je pouvoir apporter à ce projet ? • ---------- • ---------- • ----------		*Quels compétences vais-je pouvoir apporter à ce projet ?* • ---------- • ---------- • ----------

En tenant compte de ces éléments, la négociation va porter sur :

- *Solution à apporter :* _____
- *Place de l'enfant :* _____
- *Place de chacun des partenaires :* _____
- *Temporalité :* _____
- *Etc.*

Au vu de ces éléments, le projet est-il réalisable ? *oui - non*