
Agir ensemble et lois France-Québec

L'agir ensemble en éducation : état des lieux dans les lois françaises et québécoises

Jean Bélanger*, **Serge Thomazet****, **Corinne Mérini****

* Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et formation spécialisées
C.P. 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec)
Canada, H3C 3P8
Belanger.j@uqam.ca

** Clermont Université, Université Blaise Pascal, laboratoire ACTé EA 4281
36, rue Jean Jaurès
CS 2001
63407 Chamalières Cedex
France
Serge.THOMAZET@univ-bpclermont.fr
Corinne.MERINI@univ-bpclermont.fr

RÉSUMÉ. Depuis les années 80, un bon nombre d'ouvrages scientifiques valorisent l'action en partenariat, l'« Agir ensemble » ou encore les alliances avec les partenaires de l'école. Qu'en est-il de la place de ce concept dans les politiques publiques françaises et québécoises. C'est à cette question que le présent texte tente de répondre par une analyse textuelle descriptive (assistée par le logiciel SÉMATO) de la notion de l'« Agir ensemble » dans les lois françaises et québécoises de l'éducation. Un état des lieux de l'utilisation de ce concept nécessaire aux alliances éducatives a pu être mené pour chacun des deux systèmes d'éducation. L'analyse a permis de faire ressortir la place importante dans la loi française de la coopération et du balisage par les textes de l'agir ensemble. Du côté québécois, on observe un cadrage plus centré sur l'école et sur l'ouverture à y laisser intervenir des partenaires externes au système éducatif. Ce constat et les autres présentés par les auteurs peuvent enrichir l'analyse ultérieure des pratiques sur le terrain en la matière dans chacun des systèmes éducatifs.

MOTS-CLÉS : Partenariat, enfance en difficulté, analyse de politique, pratique scolaire, alliances éducatives.

1. Introduction

Depuis les années 80, un bon nombre d'ouvrages scientifiques valorisent l'action en partenariat au sein des écoles. Les alliances éducatives s'inscrivent dans ce mouvement. Ces dernières sont vues comme un moyen permettant de faire face à un certain manque de ressources (Sander, 2002), mais également comme une manière de répondre au défi des problématiques complexes que l'on rencontre en milieu scolaire (Corrignan, 2000 ; Lasker, 2001), que ce soit spécifiquement sur l'objet d'intervention (la réussite éducative, la prévention du décrochage, de la violence ou encore la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage), ou sur les moyens pour les appréhender dans l'accroissement de la synergie entre les partenaires, par exemple (Bilodeau et al., 2011). La présente étude prend place dans un projet de collaboration de chercheurs français et québécois qui doit, à terme, en s'appuyant sur la documentation internationale, décrire la dimension collective de l'accompagnement de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (l'agir ensemble) afin de mieux la comprendre dans son contexte et ses fondements. À cette étape de nos travaux, la question à laquelle le présent texte veut répondre est : comment se traduit la notion de l'agir ensemble au sein des lois qui ont une incidence potentielle sur les acteurs du milieu scolaire et, à un niveau plus large, sur la pratique des acteurs impliqués dans les alliances éducatives ?

L'intérêt pour cette question vient du fait que l'intervention auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers demande minimalement une coordination de l'action de plusieurs acteurs (enseignant, enseignants spécialisés, professionnel de l'école et des services de santé, etc.) (Marcel et al., 2007 ; Portelance et al. 2011). Dans certains cas, au-delà de la coordination, elle demande un réel travail de partenariat entre ces acteurs (ex. travail en co-enseignement de l'orthopédagogue et de l'enseignant titulaire en classe régulière, ou encore entre le personnel de l'école et de services externes à l'école). Quoique des études sur l'agir ensemble ont scruté la nature des obstacles à ce travail collectif (Ainscow et al., 1999; Kavale et Forness, 2000; Mukherjee et al., 2000), il s'agit le plus souvent d'études des perceptions essentiellement contextualisées à l'environnement proximal (Dale, 1996 ; Lesain-Delabarre, 1999 ; Deslandes, 2004). À partir du moment où l'on reconnaît que les pratiques prennent forme dans les structures où elles se déploient, qu'elles sont définies par les contraintes et les opportunités qui y sont liées et trouvent leur sens dans ce contexte, l'étude de ces pratiques devient nécessairement complexe et ne peut se restreindre à une description de l'action non contextualisée (Giddens, 1987 ; Wenger, 1998). Les éléments de contexte à considérer sont nombreux. En fonction d'une compréhension écosystémique (Bronfenbrenner, 1979 ; Boulanger et al., 2011), ces éléments peuvent se situer à des niveaux de grain fort différents, allant du plus micro (ex. l'action et les savoirs des acteurs), à des niveaux macro (ex. les politiques publiques). La prise en compte des éléments plus macro est généralement marginale dans les études décrivant les pratiques (Guerdan et al., 2002). Par exemple, les politiques publiques peuvent y être rapportées indirectement en fonction d'éléments relevés par les participants à l'étude (Hemmingsson et al., 2007) plutôt que par une analyse fine de ces politiques afin d'en saisir, lors de l'analyse, les éléments pouvant potentiellement influencer les pratiques. C'est pour cette raison que le plan de travail de notre équipe débute, non pas sur le terrain des pratiques des acteurs de ces alliances, mais davantage en amont de celles-ci, par l'étude de la réglementation des pratiques c'est-à-dire le palier politique, ou plus largement des politiques publiques.

Le présent document se divise en trois parties. D'abord une clarification conceptuelle qui permet de situer les notions de politiques publiques, les textes de lois et la sociologie des organisations qui servira de cadre d'analyse. Cette partie sera suivie d'une description de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus en concluant par une identification de pistes d'analyses croisées que ces derniers suggèrent.

2. Référents conceptuels

2.1. Politiques publiques : une définition

Notre point de vue rejoint celui de Lemieux (2002) ou de Muller (1990), pour qui une politique publique ne peut se réduire aux programmes d'action coordonnés menés par une autorité locale ou nationale pour modifier un environnement culturel, social ou économique. Lemieux (2002) suggère plutôt une vision systémique dans l'esprit du modèle de système décrit par Lemoigne (1990) des politiques publiques, lecture retenue dans le cadre de la présente étude. Pour Lemieux (2002) une politique publique peut être abordée comme système d'action pouvant se définir à partir d'un environnement. Dans le contexte de notre étude, que ce soit en France ou au Québec, l'environnement est celui de la mise en place, dans l'école de ce qui est souvent appelé « école inclusive », et défini par une finalité qui est de répondre aux besoins particuliers des élèves par le biais d'une activité mettant en relation l'école, l'élève, les familles et, le cas échéant, les professionnels (thérapeutes, éducateurs...), fondée sur des structures partenariales. Chacun des éléments du système ainsi défini est en relation avec les autres et l'évolution ou la transformation dans le temps, de l'un ou de plusieurs d'entre eux, engendre une évolution du système d'action qui traduit la politique publique. Cette conception des politiques publiques peut amener à une description de celles-ci à partir de différents points de vue : celui des acteurs ou de leur activité, celui du problème public visé ou celui des structures, mais aussi à partir de différents aspects de leur environnement (celui des pratiques ou de leur cadre réglementaire).

La présente étude s'attachera à faire une description (France et Québec) des politiques publiques dans une logique naturaliste (au sens d'une description qui se veut objective d'une réalité sociale) en plusieurs étapes (Denzine et Lincoln, 1994). Ce travail est le début d'un processus d'analyse et cible, tel que mentionné précédemment, l'analyse des lois encadrant les pratiques à l'étude. Ce premier exercice de description devrait permettre de saisir les prescriptions en matière d'agir ensemble dans les systèmes éducatifs étudiés. Cet état des lieux pourra servir de base aux futures analyses des pratiques en matière d'alliances éducatives pour les élèves en difficultés. Car, bien évidemment la loi n'est pas le seul déterminant de l'activité des professionnels. La relative autonomie des commissions scolaires au Québec, la forte influence des circulaires ministérielles dans le cas de la France, et les contraintes du métier dans les deux systèmes d'éducation, nous amèneront dans une prochaine étude à prolonger notre travail, d'abord sur les autres textes normatifs non considérés ici (strates suivant la loi voir figures 1 et 2) et sur des aspects à la fois plus locaux et centrés sur les pratiques effectives.

2.2. Des lois dans un monde de textes normatifs

Les textes officiels de l'éducation en France et au Québec, contribuent à construire des « mondes » (Beguin, 2005) différents, et pourtant comparables, au sens où leur comparaison peut être scientifiquement utile, dans lesquels s'inscrivent les pratiques. Des documents d'orientation aux modalités d'application, la hiérarchie des textes est un fait bien établi, aussi bien en France qu'au Québec (voir figures 1 et 2). Cette hiérarchie, quoique différente dans ces deux états, pose les lois comme le point de départ de la gouvernance assurée. En conséquence, il a semblé pertinent de débiter par les textes de loi afin d'identifier la façon dont les alliances entre acteurs, soit des mobilisations de réseaux ou de communautés dans un but spécifique (notamment la réussite éducative), prenaient forme au travers de la notion de l'agir ensemble et en dégager la place qu'il tient dans les politiques éducatives.

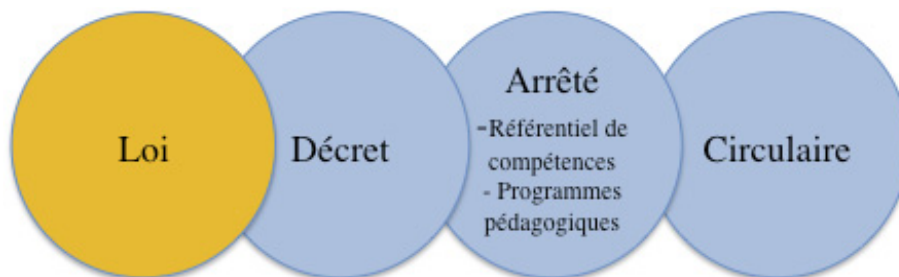


Figure 1. Hiérarchie des textes en France

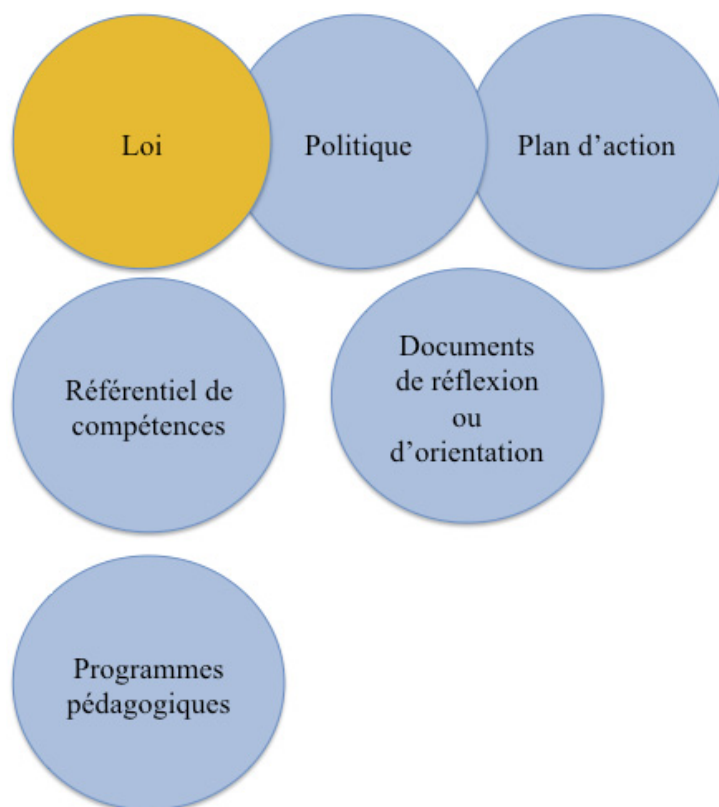


Figure 2. *Hiérarchie des textes au Québec*

2.3. *Un cadre conceptuel initial : la sociologie des organisations*

Bien que l'organisation des textes ne soient pas de même nature de part et d'autre de l'Atlantique, le cadre théorique de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) semble pertinent pour leur analyse. Ce cadre théorique propose un regard initial sur le travail collectif en lien avec l'organisation des systèmes qui l'influence, sur les acteurs qui y participent, et de l'action qui en est le résultat ciblé. Dans le cadre d'études ultérieures, un croisement avec la théorie de l'acteur réseau (Akrich et al., 2006 ; Amblard et al., 1996 ; Callon et Latour, 1986) permettra une lecture compréhensive des processus menant à la mobilisation d'acteurs scolaires autour d'un agir ensemble pour l'élève. La complexité de ces mobilisations fera en partie appel à l'action prescrite soit pour se l'approprier ou s'en dissocier. En ce sens, la description des prescriptions de l'agir ensemble dans les deux systèmes éducatifs est une composante de la construction théorique nous permettant de comprendre les pratiques.

Il est, a priori, possible de s'attendre à ce que cet « agir ensemble », autrement dit le travail conjoint, puisse se traduire selon des formes et des intensités variables telles que la coopération, la collaboration ou encore le partenariat. Ces trois formes de l'agir ensemble seront documentées dans le cadre de la présente étude. La coopération fait ici référence à une association d'acteurs ou de systèmes pour opérer c'est-à-dire agir ensemble comme l'indique l'étymologie du mot (CNRTL, 2012). La collaboration fait, pour sa part, référence au travail commun, à une œuvre commune entre acteurs (CNRTL, 2012), là où le partenariat fait référence à une action commune négociée visant une problématique reconnue commune (Zay, 1994). La description de l'agir ensemble se fera donc en fonction de ce que les textes de lois disent sur les acteurs concernés, les fonctions qu'il sert (c'est dans les fonctions qu'il sera possible d'identifier le type d'agir ensemble mis de l'avant) et les outils utilisés pour soutenir cet agir ensemble.

3. Méthodologie

La méthodologie est construite en deux points, soit la présentation du mode de constitution du corpus de textes utilisés, puis la présentation de la procédure d'analyse.

3.2. Présentation du corpus de textes

Les textes, et les lois dans le cadre de la présente étude, retenus sont l'ensemble de textes publiés par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) et de l'Éducation nationale en France (EN) qui sont encore en vigueur. Pour la France, les éléments actuels des lois ont été repérés par le Code de l'éducation (République Française, 2011). Pour le Québec, la Loi de l'instruction publique (LIP) a été retenue (Gouvernement du Québec, 2011). Ces deux textes ont été importés en date du 1er novembre 2011 des sites internet gouvernementaux responsables de la diffusion et de la publication des lois dans chaque état.

La prévalence appréhendée des textes abordant la question du travail conjoint étant faible et le volume des textes à consulter étant très vaste, il a été décidé de recourir à un logiciel d'analyse textuelle assistée par ordinateur (SÉMATO¹⁰). Plusieurs logiciels de ce type existent (ALCESTE, SPAD, Wordstat, etc.) et chacun d'entre eux fonctionne avec des logiques qui leur sont propres (Roy et Garon, 2013). Par exemple, Alceste s'appuie principalement sur des analyses statistiques afin de déterminer la proximité entre les mots et générer des thèmes de codification. SÉMATO pour sa part utilise un dictionnaire de sémantique qui peut être ajusté aux besoins et spécificités de l'étude. Ce dernier est apparu plus adapté pour le type d'utilisation souhaitée dans le cadre de la présente étude, soit pour le repérage de textes abordant le thème spécifique de l'agir ensemble. Notons enfin que SÉMATO dispose d'un assistant scripteur de thèmes fonctionnant en mettant en interaction le corpus et le dictionnaire de sémantique. L'utilisateur peut également composer lui-même les thèmes.

Les textes de loi ont donc été travaillés afin de pouvoir être interprétés par SÉMATO. Il s'agit, en effet, de segmenter le texte en unités d'analyse. Considérant l'ampleur de la banque d'informations à traiter, il a été décidé de définir le paragraphe comme unité d'analyse. Dans le cas des lois, ces derniers correspondent, en très grande majorité, aux articles de la loi. Au terme de ce travail, le logiciel indique que le corpus est constitué de 6086 unités dont 54% proviennent des lois françaises.

3.3. Procédure d'analyse

SÉMATO peut traiter autant des lemmes (vocabulaire dans sa forme grammaticale la plus simple), des synopsies (expression consacrée, par exemple professeurs des écoles) que des thèmes. Dans le cadre du présent projet, puisque l'objectif est d'analyser le contenu des lois qui bordent la question de l'agir ensemble, il a donc été décidé de débiter par le développement d'un thème sur cette question. La construction de ce thème s'est faite à partir de l'assistant scripteur de thème, en utilisant comme ingrédients de départ, « coopération, partenariat, partenaire, travailler avec, ». Au final, 46 ingrédients composent le thème que nous avons construit.

Ce thème, une fois validé (vérification de la validité des unités de texte retenues), a permis d'identifier 96 unités d'analyse abordant la question de l'agir ensemble, dont 74% proviennent du corpus français. Une analyse des catégories émergentes a ensuite été réalisée à partir de ce matériel. Tel que mentionné précédemment, en partant du cadre conceptuel de la sociologie des organisations, il est apparu important de décrire trois dimensions : 1) les acteurs de l'agir ensemble, 2) les fonctions de l'action collective évoquée et 3) les outils proposés en soutien à cet agir ensemble. À la lecture du corpus, des catégories de classement ont été identifiées pour chacun de ces objets de description et une analyse de synthèse sous la forme de matrice Acteurs par Objet (Miles et Huberman, 2003) a été réalisée de façon à qualifier chacune de ces pratiques et d'en décrire la prédominance.

4. Résultats

La présentation des résultats est faite par système éducatif, le français d'abord suivi du québécois et une analyse croisée est par la suite réalisée afin d'apprécier les spécificités de l'agir ensemble dans les textes de lois françaises et québécoises et d'en tirer certains points de questionnement.

¹⁰ www.semato3.uqam.ca

4.2. *Textes français*

4.2.1 *Les acteurs de l'agir ensemble*

Dans les textes analysés, les acteurs sont à la fois des acteurs individuels et collectifs. Les termes pour désigner le travail conjoint sont principalement « partenariat » et « coopération ». Celui de coopération est malgré tout dominant et semble marquer l'idée d'une association forte entre des structures permettant d'affirmer des politiques volontaristes comme dans le cas des « coopérations internationales visant le développement de progrès avec la recherche industrielle et l'ensemble des secteurs de la production » (République Française, 2011, article L123-5). Pour autant, il est difficile de cerner une différenciation d'utilisation des deux termes, ainsi un même article de la loi 2005-380 précise que « [...] le projet d'école/établissement peut prévoir des expérimentations de coopération avec les partenaires du système éducatif [...] et mettre en œuvre des projets communs et des politiques de partenariats en relation avec les collectivités territoriales et leur environnement économique, culturel et social ». (article L401-1)

Quand il est question de coopération internationale, l'idée est de renforcer le rayonnement de la France à l'étranger ou de favoriser des échanges industriels et techniques.

Les collectifs d'acteurs concernés par le partenariat/coopération sont des entités organisationnelles appartenant à l'univers scolaire et universitaire comme : les équipes de recherche, les établissements scolaires, universitaires et publics, les établissements sous contrat relevant de l'Éducation nationale, mais aussi de l'agriculture et de la pêche, les organismes publics (fondations, réseaux d'œuvre, etc.), mais aussi des territorialités comme les conseils régionaux, généraux, les communes et leur conseil municipal.

À la fin du texte, il est question de relations avec le monde économique, de l'innovation et de la recherche pour faciliter l'intégration professionnelle sociale ou culturelle des élèves, on parle alors de « politique de partenariat » (République Française, 2011, second alinéa de l'article L. 421-7). Cette apparition du terme en fin de texte est peut-être due à la stratification historique des textes français qui, dans leur fondement, sont anciens. La notion de partenariat, est plus récente (1987), elle est apparue dans le sillage du libéralisme comme celles d'actionariat et d'entreprenariat (Mérini, 1999), à un moment où les mondes éducatif et économique se sont rejoints avec, entre autres, au travers de l'introduction du travail en projet et de l'évaluation (Loi d'orientation de l'éducation n° 89-486 du juillet 1989).

La partie la plus contemporaine du corpus français, fait apparaître des acteurs individuels comme les enseignants, les assistants d'éducation, le personnel d'orientation, des bibliothèques universitaires ou de musées. Deux préoccupations fortes semblent pouvoir être à l'origine de ce phénomène : l'impact de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005), avec la création des assistants d'éducation qui d'ailleurs font explicitement le lien entre temps scolaire et hors temps scolaire, et l'insertion professionnelle et sociale des étudiants, illustrant par là le rôle de mise en lien tenu par le partenariat. On peut noter que les parents n'apparaissent que deux fois dans le corpus : tout d'abord à l'occasion de la composition du conseil d'école et de la présence de leurs représentants, et à propos de l'inclusion des enfants handicapés.

Enfin, on peut noter qu'il est fait mention, à propos du développement culturel et scientifique, des partenaires du système éducatif, sans plus de précision, pour déterminer qui sont ces partenaires ouvrant ainsi la voie à un allant de soi.

4.2.1 *Les fonctions de l'agir ensemble*

Les fonctions qui ont émergé de l'analyse sont au nombre de cinq, soit la réglementation et l'organisation financière, la gouvernance, le rayonnement, la formation et le service à l'élève. Ces dernières sont abordées dans les sections qui suivent.

La réglementation et l'organisation financière. Les établissements doivent, par exemple, coopérer avec les communes pour construire les règles d'inscription des élèves, pour définir la répartition des sections par école ; comme les universités ont à le faire pour cadrer les règles d'inscription des étudiants par exemple (coordination administrative). Le financement de l'action éducative apparaît comme le résultat d'accords entre l'école et la commune ou entre établissements publics et centres de recherche voire entre structures d'aide sociale en direction des étudiants, par exemple l'établissement public de coopération intercommunale (voir par exemple : République Française, 2011, les articles L131-5 ou L212-8)¹¹.

La gouvernance. Les chefs d'établissement, directeurs, Présidents sont appelés à faire coopérer les équipes et à favoriser les échanges entre les enseignants et les différentes catégories de personnel scolaire. Ils ont la responsabilité de faire coopérer les acteurs des conseils en particulier pour élaborer le projet d'établissement, etc. (voir par exemple : République Française, 2011, l'article L411-1). Cette coopération s'inscrit dans une configuration pyramidale où les leaders ont la responsabilité de faire coopérer leurs équipes, mais n'ont pas eux-mêmes à coopérer entre eux.

Le rayonnement. Domaine déjà évoqué plus haut ce rayonnement est de différente nature : technique, scientifique, économique ou culturel. Dans ce domaine la coopération et les partenariats ont à favoriser, par exemple, le développement de veilles scientifiques ou techniques, mais aussi à favoriser le développement économique, social, sanitaire ou pédagogique à l'étranger voire le rayonnement culturel de la France (voir par exemple : République Française, 2011, l'article L123-5).

La formation. Elle se décline aussi bien en formation initiale ou continue, la coopération ou le partenariat est censé apporter de la cohérence aux parcours scolaires des élèves/étudiants en créant des complémentarités disciplinaires, entre établissements, mais aussi entre le niveau de la pratique professionnelle et de la formation. Le partenariat permettrait, par ailleurs, d'ajuster les parcours scolaires/universitaires aux réalités économiques et culturelles du territoire et de permettre des continuités entre les différents paliers de la scolarité (voir par exemple : République Française, 2011, l'article L421-7).

L'aide à l'élève. Ce niveau est un des plus récents et finalement le moins volumineux (il est contenu dans deux articles, L912-1 et L916-1 du code de l'éducation), il y est question d'orientation et d'insertion professionnelle de l'élève/étudiant, de la protection contre la violence des jeunes majeurs, d'aide au travail personnel, d'intégration de l'élève/étudiant handicapé et de contribuer à engager l'élève/étudiant dans des activités scientifiques et culturelles en liaison avec des structures non scolaires. Ce dernier point est celui qui se rapproche le plus de la question pédagogique. Pour cela les enseignants sont invités « à travailler en équipe, [...] à s'associer aux personnels d'éducation et d'orientation, aux personnels spécialisés (notamment les psychologues) [...] et aux assistants d'éducation dans les cas d'intégration scolaire des élèves handicapés » (République Française, 2011, article L912-1). L'organisation du partenariat reste de manière dominante pyramidale et bureaucratique, la coopération élève/enseignant est totalement absente.

4.2.1 *Les outils de l'agir ensemble*

Les outils identifiés ont été catégorisés du plus vaste au plus fin. En premier lieu on trouve les accords interministériels qui offrent un cadre réglementaire à des actions inter organisationnelles, puis les établissements publics de coopération intercommunale qui sont des structures physiques d'organisation entre différents organismes. Les fondations sont des outils sans but lucratif accueillant des financements divers qui sont ensuite redirigés à des groupes sur la base de leurs projets. Les conseils (conseil d'établissements, municipaux, etc.) qui, en tant que structures mêlant acteurs scolaires et non scolaires, permettent l'opérationnalisation de politiques partenariales sont les lieux d'élaboration des projets qu'ils soient d'établissement ou plus modestes.

Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique, de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement [...] le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs pour assurer la réussite de tous les élèves et associer les parents à cette fin (République Française, 2011, article L401-1).

Conventions et projets de coopération sont les outils qui formalisent les décisions afin d'en assurer le suivi et la responsabilité.

¹¹ À noter que la référence fréquente à cet établissement fait augmenter le nombre d'utilisations du terme « coopération » à l'analyse

D'une manière générale on peut dire que partenariat et coopération, dans la loi française sont les moyens utilisés pour créer des liens entre des niveaux, des univers, des acteurs et des systèmes qui n'ont pas vocation, a priori, à agir ensemble dans le but d'améliorer, de compléter ou de développer l'action éducative. Les textes situent l'agir ensemble autour de la coopération/partenariat à un niveau plutôt macro, l'élève/étudiant même s'il est évoqué n'est pas l'objet central des associations décrites, c'est bien le système éducatif et son organisation qui sont au centre de ces prescriptions de coopération.

4.3. *Textes québécois*

Les textes québécois sont moins nombreux et plus homogènes. Leur champ est clairement restreint au domaine de l'éducation. Ils s'agrègent principalement autour de l'axe ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, commission scolaire et établissement. L'analyse est beaucoup plus aisée que pour les textes français, on ne retrouve pas cette stratification historique des constructions institutionnelles et juridiques des décisions qui remontent parfois à l'organisation napoléonienne du système (École polytechnique), ni d'exception comme les établissements dépendant du ministère de l'Agriculture par exemple.

4.2.1 *Les acteurs de l'agir ensemble*

Les textes québécois s'articulent d'abord autour de l'école et de sa direction, suivi de son personnel, des parents et des élèves. Quelques autres textes, plus marginaux, ciblent des acteurs de la communauté extérieure (5) de l'école et même de l'étranger (1) dans le contexte de la collaboration internationale. Finalement, on retrouve également, dans les textes plus récents, en lien avec l'ajout des règles de reddition de compte entre les commissions scolaires et le Ministère des références à ces deux acteurs (7). La loi étant axée principalement, sur le fonctionnement du système scolaire, la participation de ces différents acteurs en partenariat s'inscrit principalement dans une logique de collaboration dans la prise de décision par le biais de structures participatives, telles que le conseil d'établissement. Tout comme dans les textes français, le partenariat est davantage évoqué dans une perspective de collaboration/coopération par la participation à des activités communes sans pour autant qu'il y ait toujours un réel partage de pouvoir. De plus, les quelques références directes aux partenariats entre ces acteurs sont en lien avec des ententes formelles, contractuelles, afin d'encadrer la reddition de compte au Ministère.

4.2.1 *Les fonctions de l'agir ensemble*

La réglementation et l'organisation financière. Dans les textes québécois, cette fonction ressort peu, possiblement parce qu'il y a très peu de collaborations ou de partenariats possibles entre les différents acteurs, si ce n'est qu'entre le Ministère et les commissions scolaires. Le seul texte référent indirectement à une fonction de réglementation est d'ailleurs entre ces deux acteurs.

Cette répartition doit être effectuée de façon équitable en tenant compte des besoins exprimés par les établissements, des inégalités sociales et économiques auxquelles les établissements sont confrontés, de la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre et des conventions de gestion et de réussite éducative conclues entre la commission scolaire et ses établissements (Gouvernement du Québec, 2011, article 275).

La gouvernance. Cette fonction est clairement celle qui domine le corpus québécois. C'est sur cette fonction que l'on retrouve le plus d'acteurs sollicités. La gouvernance des établissements québécois s'appuyant également, tout comme en France, sur une structure hiérarchique où la responsabilité de la mobilisation des énergies au sein des établissements est confiée aux directions d'école, le fonctionnement de chaque établissement est toutefois théoriquement décentralisé, permettant ainsi à l'école de déterminer ses priorités et orientations. La gouvernance s'appuie ainsi sur un plan de réussite qui est sous la responsabilité du Conseil d'établissement regroupant à la fois, la direction, les parents, les élèves et le personnel de l'école, « il (le conseil d'établissement) adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique. » (Gouvernement du Québec, 2011, article 74). La gouvernance est également très présente par l'ajout récent de la loi 88 modifiant la LIP. Cet ajout cible notamment les modalités de reddition de compte entre le Ministère et les commissions scolaires par l'adoption de conventions de partenariat, et d'autre part, entre les commissions scolaires et l'école par des conventions de gestion. Dans les deux cas, il s'agit d'un processus de gouvernance par planification stratégique et reddition de compte.

Le rayonnement. Cette fonction n'est manifeste que dans un extrait du corpus québécois, montrant clairement qu'elle est presque inexistante dans les écoles québécoises, « [...] participer, dans le respect de la politique québécoise en matière d'affaires intergouvernementales canadiennes et de celle en matière d'affaires internationales, à l'élaboration et à la réalisation de programmes de coopération avec l'extérieur dans les domaines de ses compétences » (Gouvernement du Québec, 2011 ; article 255). L'extrait montre que cette fonction est balisée par d'autres lois, cible exclusivement les compétences des commissions scolaires et non des écoles.

La formation. Cette fonction est également marginale dans la loi. Un seul extrait fait référence à l'insertion professionnelle par le soutien des autres enseignants.

L'aide à l'élève. Cette fonction est la seconde en importance dans les textes québécois. Elle s'exprime principalement par l'obligation des enseignants à collaborer avec les élèves pour leur réussite « Il est du devoir de l'enseignant ... de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2011 ; article 22) et par l'actualisation d'un plan de réussite d'école qui implique tant les parents, la direction que le personnel de l'école. Cette fonction mobilise donc une plus large variété d'acteurs. C'est également dans cette fonction, par le biais du plan d'intervention adaptés, qu'on peut observer une référence aux élèves en difficulté notamment par la reconnaissance d'une nécessité de planification conjointe d'actions adaptées aux besoins de ces élèves par une variété d'acteurs.

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (Gouvernement du Québec, 2011 ; article 96.14).

La prévalence de cette fonction est certainement ce qui distingue le plus la nature des extraits français et québécois.

4.2.1 *Les outils de l'agir ensemble*

Les outils de coopération du niveau des systèmes sont les conventions de partenariat, les accords interministériels et les alliances Ministère/commissions scolaires :

La commission scolaire et le directeur de chacun de ses établissements conviennent annuellement, dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative, des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre (Gouvernement du Québec, 2011, article 209.2).

Au niveau des acteurs dans l'école, l'outil majeur est certes le Conseil d'établissement qui donne aux parents et aux élèves, un réel pouvoir sur l'orientation de leur école et ce par leur prise sur le plan de réussite de l'école où une grande attention est portée à son évaluation qui se veut elle aussi partenariale. En plus de ce comité, la loi prévoit des modalités de participation pour un bassin plus large de parents et d'élèves que ceux qui sont élus au Conseil d'établissement de l'école, il s'agit de l'Organisation de participation des parents et du Conseil des élèves :

L'organisme de participation des parents a pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation, et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à la réussite de leur enfant (Gouvernement du Québec, 2011, article 96.2).

Le comité des élèves a pour fonction de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école, ainsi que leur participation à leur réussite et aux activités de l'école (Gouvernement du Québec, 2011, article 96.6).

L'agir ensemble de l'école québécoise semble donc principalement centré sur des actions visant l'élève et plus récemment s'y ajoute la gouvernance institutionnelle par la reddition de compte. On y réfère beaucoup à des partenariats ou collaboration au sein de l'école ou entre dirigeant, mais il y a diverse trace d'une volonté d'impliquer l'ensemble des acteurs de la communauté éducative de l'école.

Le tableau 1 synthétise l'ensemble des analyses précédemment présentées en mettant en parallèle ce qui caractérise l'agir ensemble en France et au Québec.

	<u>France</u>	<u>Québec</u>
Acteurs de l'agir ensemble	Organisations scolaires et universitaires Monde économique, de la valorisation et de la recherche Les professionnels (récent) Les parents (anecdotique)	Principalement l'école et sa direction Sa communauté éducative La communauté extérieure et l'étranger dans un seul cas
Fonctions de l'agir ensemble	<p><i>Réglementation et l'organisation financière</i></p> <p>Coordination administrative et cohérence économique</p> <p>Financement de l'action éducative</p> <p>Organisation juridique des légitimités</p> <p><i>Gouvernance</i></p> <p>Coopération entre les personnels Coopération entre les membres des différents conseils</p> <p><i>Rayonnement</i></p> <p>Coopération internationale (Technique, scientifique, économique ou culturelle)</p> <p><i>Formation</i></p> <p>Initiale et continue Complémentarité entre établissement et niveau de pratique professionnelle Insertion professionnelle</p> <p><i>Service à l'élève</i></p> <p>orientation et insertion professionnelle de l'élève/étudiant, aide au travail personnel</p> <p>intégration de l'élève/étudiant handicapé</p> <p>contribuer à engager l'élève/étudiant dans des activités scientifiques et culturelles en liaison avec des structures non scolaires.</p>	<p>Un seul texte situant ce partenariat entre les commissions scolaires et le Ministère</p> <p>Pour le financement d'activités adaptées aux besoins locaux</p> <p>Fonction centrale du partenariat Via les plans de réussite Via la reddition de compte</p> <p>Commission scolaire dans la coopération à l'étranger</p> <p>Insertion professionnelle</p> <p>Actualisation du plan de réussite de l'école Obligation de l'enseignant à collaborer avec l'élève</p> <p>Planification conjointe d'intervention pour l'élève en difficulté</p>
Outils de l'agir ensemble	<p><i>Système éducatif</i></p> <p>Accords interministériels Structures de coopération Les fondations Contrats de plan</p> <p><i>Établissement</i></p> <p>Les conseils (conseil d'établissements, etc.) Conventions et projets de coopération</p>	<p>Convention de partenariat (MELS-CS) Convention de gestion (école-CS)</p> <p>Conseil d'établissement-plan de réussite (décisionnel) Comité de participation des parents (consultatif) Conseil des élèves (consultatif)</p>

Tableau 1. Synthèse des analyses

5. Discussion : Pistes pour l'analyse croisée

L'analyse descriptive des textes de lois encadrant les pratiques des acteurs de l'éducation montre de grandes différences entre la France et le Québec pour les trois grandes dimensions identifiées à partir du cadre d'analyse utilisé, inspiré de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977). Quoique les textes de lois français et québécois réfèrent au partenariat pour des acteurs et des fonctions similaires, la façon dont l'agir ensemble est considéré n'est pas du tout la même et les outils utilisés ne sont pas nécessairement comparables. La centration n'est clairement pas la même.

Il apparaît, en effet, rapidement que le niveau de grain de cadrage est bien plus large pour la France. Il s'agit d'un agir ensemble qui concerne plus les liens à instaurer entre de multiples institutions héritées de l'empilement historique des textes de cadrage, là où pour le Québec, sont mis en avant le travail conjoint (collaboration), qui le plus souvent est négocié (partenariat). Au bout du compte les textes de lois français décrivent les modalités juridiques d'échanges entre les différents niveaux du système et de relation du système avec son environnement.

Côté français, le code de l'éducation définit l'organisation du système éducatif dans son ensemble de la maternelle à l'université sans oublier les exceptions françaises que sont les écoles ou départements universitaires bénéficiant d'un statut d'exception (écoles polytechniques, écoles d'ingénieurs, faculté de pharmacie, de médecine, etc.), et les établissements scolaires hors de la tutelle de l'éducation nationale (secteurs agricole, pêche et marine). Cet élargissement des limites du système éducatif accentue la nécessité de clarifier les règles organisationnelles, ce qui a pour effet de renforcer l'impression selon laquelle la question des partenariats réglerait l'organisation des systèmes, là où le Québec par sa loi de l'instruction publique se restreint davantage au cadrage de l'action éducative, dans la chaîne institutionnelle qui unit, de manière plus claire, écoles, commissions scolaires et MELS et qui régleme la question de la coopération et du monde agricole dans d'autres lois.

Il apparaît également que, si la notion de partenariat dans les textes français tend à traduire une notion plus centrée sur des coopérations où l'action et la décision n'est pas nécessairement à définir ensemble, mais davantage régie par les textes. Le terme de partenariat, plus présent dans le corpus québécois, montre clairement une volonté d'ouvrir au partage de la décision sur les orientations de l'école et l'aide aux élèves, ce qui a pour conséquence de positionner les parents et les élèves comme des partenaires. Cet aspect du partenariat est quasi absent des textes français. Ce point met en relief le fait que les textes français tendent à définir les rôles respectifs des organisations ou des acteurs en maintenant l'indépendance des structures, là où les textes québécois, par le partage de décision traduisent au contraire les interdépendances des structures. Pour le système français les positions sont déterminées et doivent se cantonner d'un point de vue juridique à ce positionnement des relations garantissant ainsi un équilibre à la structure hiérarchique et à la valeur des relations (dominance, autorité..) garantissant ainsi la pérennité organisationnelle. Pour le système québécois, au niveau de l'école ou des relations entre les commissions scolaire et le Ministère, plusieurs positions sont négociées et donc « horizontalisées », au moins pour une part. Elles sont par ailleurs évolutives permettant, au moins d'un point de vue théorique, une adaptation plus rapide aux problèmes rencontrés.

Enfin, la manière dont les textes organisent l'institution scolaire française (d'un point de vue juridique, hiérarchique, dans une optique de stabilité) la responsabilité de l'organisation des activités scolaires quotidiennes relèvent quasi exclusivement du niveau de l'établissement et du domaine de compétence des enseignants, ce qui engendre, à la lecture des textes de lois, une mise en arrière-plan du milieu (famille, professionnels spécialisés...) et une prévalence de l'École sur son environnement. Tout se passe comme si le travail collaboratif des enseignants autour de la difficulté scolaire relevait du libre arbitre des acteurs scolaires et de leur manière de se saisir du problème, leur conférant indirectement un pouvoir de décision sur la prise en charge de la difficulté scolaire. Pour le système québécois, le fait que les activités scolaires (minimalement au niveau des orientations) puissent être négociées avec différents partenaires provoque une focalisation sur les interactions École/milieu et le rendent de fait plus sensible à l'environnement scolaire. Ces deux modèles possèdent leurs limites, rigidité des réponses françaises aux besoins particuliers des élèves qui font écho aux fonctions « protectrices » de l'École, souplesses québécoises qui ouvrent la voie aux influences extrascolaires et à l'instabilité.

Ces limites sont ce que Callon et Latour (1986) nomment des éléments de technogramme qui peuvent intervenir dans un processus de mobilisation des acteurs sur une innovation. Ainsi, si les alliances éducatives ou le partenariat peuvent être considérés comme une innovation dans le domaine de l'éducation, il est plus probable que la variabilité des conceptions de l'agir ensemble dans les textes de lois sont une manifestation de la polysémie des termes et expressions utilisées et des pratiques qui leur sont liés d'un côté à l'autre de l'Atlantique.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Madame Maryse Gareau, doctorant en éducation à l'Université du Québec à Montréal ainsi que Madame Niagna Mbengue, étudiante en master "scolarisation et besoins éducatifs particuliers" de l'Université Blaise Pascal, pour leur soutien lors de la production des analyses de cette étude.

6. Références bibliographiques

- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. et Malki, G. (1999). The role of leas in developing inclusive policies and practices, *Brittish Journal of Special Education*, 26, 136–140.
- Akrich, M., Callon, M., et Latour, B. (Eds.) (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris: Les Presses des Mines.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., et Livian, Y. F. (1996). Une sociologie de la traduction. Dans H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreros, et Y. F. Livian (Eds), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (pp. 127-185). Paris : Seuil.
- Beguïn, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. Dans P. Rabardel et P. Pastré (Eds). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. (pp. 31-52). Toulouse : Octares éditions.
- Bilodeau, A., Galarnéau, M., Fournier, M. et Potvin, L. (2011). L'outil diagnostique de l'action en partenariat : fondements, élaboration et validation. *Revue canadienne de santé publique*, 102, 298-302.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Revue Service social*, 57, 1-27.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Callon, M., et Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité: Comment concevoir les innovations ? *Prospective et santé*, 36, 13-25.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). <http://www.cnrtl.fr> consulté le 16/10/2012
- Corrigan, D. (2000). The changing role of schools and higher education institutions with respect to community-based interagency collaboration and interprofessional partnerships, *Peabody Journal of Education*, 75, p. 176-195.
- Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice*. London: Routledge
- Deslandes, R. (2004) Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Québec Canada. *The school Community Journal*. Vol 16, n°1, 81-106.
- Deslandes, R. (2010, 2^e éd.). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p. 329-350). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousandoaks (CA) : Sage Publications.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gouvernement du Québec.(2011, 1er novembre) Loi sur l'instruction publique du Québec. [Page WEB]. Accès : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.
- Guerdan, V., Bouchard, J. M, et Mercier, M. (2002). *Partenariat chercheurs, praticiens, familles - De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, Québec: Logiques Québécois Média.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

- Hemmingsson, H, Gustavsson, A., et Townsend, E. (2007). Students with Disabilities Participating in Mainstream Schools: Policies that Promote and Limit Teacher and Therapist Cooperation, *Disability & Society*, 22, 383-398
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (2000) History, rhetoric, and reality, *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Lasker, R. D., Weiss, E. S., et Miller, R. (2001). Partnership synergy: a practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage, *The Milbank Quarterly*, 79, pp. 179-205.
- Lemieux, V. (2002, 2^{ème} éd.) *L'étude des politiques publiques : les acteurs, le pouvoir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (1999). Partage, Convergence et démocratie : difficultés du partenariat. *NRAIS* 6, 139-152
- Marcel, J. F., Dupriez, V. et Perisset-Bagnoud D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- Mérini, C., (1999, rééd. 2006). *La formation en partenariat, de la modélisation à une application*, L'Harmattan.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2 éd.) Paris: De Boeck.
- Mukherjee, S., Lightfoot, J. et Sloper, P. (2000). The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: what does it mean for teachers?, *Educational Research*, 42, 59-72.
- République Française (2011). *Code de l'éducation. Partie législative*. [en ligne] Récupéré du site Legifrance <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>). Consulté le 1er novembre 2011
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Montréal : PUQ.
- Roy, N., et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherche qualitative*, 31(1), 154-180.
- Sanders M.G., et Harvey A. (2002). Beyond the school walls: a case of principal leadership for school-community collaboration, *Teachers college record*, 104, pp. 1345-1368.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Introduction: A social theory of learning*. New York, États-Unis: Cambridge University Press.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research : Design and methods* (2^{ème} éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- Zay D. (Ed.) (1994). "*La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale?*", Paris : INRP, PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui.