

LE PARTENARIAT : HISTOIRE ET ESSAI DE DEFINITION

Intervention de Corinne MERINI ()*

(*) Maître de conférences à l'IUFM de Versailles

Préambule

La distinction entre les apprentissages savants, orientés par l'acquisition d'un corps constitué de savoirs, et les apprentissages sociaux, plus orientés par les pratiques sociales de référence, s'impose dès lors qu'il s'agit de répondre à la question : les scénarios d'ouverture de l'école ont-ils un effet réel sur les apprentissages ?

Dans le cadre des apprentissages savants, la réponse est négative. La mise en place de partenariat n'a pas d'effet sur l'évolution du corps constitué de connaissances.

Dans le cadre des apprentissages sociaux - citoyenneté, santé, environnement, art, international -, la réponse est positive. La mise en place d'un partenariat a un effet évident sur le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs et peut permettre en cela de nouvelles attitudes dans leur manière d'aborder les apprentissages.

Cependant, le fait de partager avec d'autres (les partenaires) certains apprentissages (citoyenneté, culture, art, etc.) est toujours délicat car il malmène l'identité professionnelle des enseignants.

C'est pourquoi il convient de parler ici de partenariat au bénéfice des élèves et non de partenariat au bénéfice des apprentissages.

Évolution des travaux ayant abordé le partenariat

Des travaux de recherche sur - non pas la question du partenariat à l'école mais les collaborations interinstitutionnelles dans le domaine de l'art, de l'éducation à la santé, de l'éducation à l'environnement, de l'éducation physique, etc. - ont été conduits à l'INRP de 1987 à 1992, par 43 enseignants associés sous la direction de Danièle Zay. Ces travaux ont été publiés (voir la bibliographie annexée).

D'autre part, j'ai conduit une étude sur la formation des enseignants et les partenariats qui ont pu se nouer entre les ex-écoles normales et les terrains d'exercice. Ces travaux ont fait également l'objet d'une publication (voir la bibliographie annexée).

Mais c'est 1993 qui est l'année clé de la compréhension de la notion. Cette année-là, un colloque "Établissements et partenariats", regroupant des équipes internationales, s'est tenu à l'INRP. Il a tenté de clarifier et de modéliser la notion. Des actes ont été publiés (voir la bibliographie annexée) qui permettent de dégager des éléments clés et une grammaire des actions d'ouverture. Enfin, un numéro spécial d'*Éducation permanente* ayant pour thème le partenariat a été publié en 1997.

Archéologie de la notion

La notion de partenariat est une notion récente. Elle apparaît dans le dictionnaire Larousse en 1987. Chacun met à l'intérieur ce qu'il a envie d'y mettre et se l'approprie de manière différente. Comment la clarifier au plan théorique ?

L'archéologie de la notion, la façon dont elle s'est construite, nous donne des éléments de compréhension. *Le Larousse* se place d'emblée dans une approche systémique en décrivant le partenariat comme un système associant des partenaires.

Il est donc important, si l'on veut comprendre le système lui-même, de comprendre les interrelations qui se nouent entre les partenaires et les niveaux d'actions. Cette notion, comme toutes celles portées

par une série de mots très neufs (entreprenariat, actionnariat), est liée à l'économie libérale et à l'économie de marché. Cela se retrouve dans les mécanismes de concurrence et d'intérêts sur lesquels les partenariats vont s'appuyer.

Les entretiens menés auprès d'enseignants pilotant des actions d'ouverture fait ressortir qu'ils en attendent un bénéfice, c'est-à-dire une plus value, mais aussi de la "plus valeur". Ils veulent être à la fois plus « rentables » auprès des élèves, d'où l'idée de bénéfice, mais aussi, du fait du registre éducatif dans lequel se situent, leur apporter quelque chose de l'ordre de la "plus valeur".

Le mot partenaire vient de l'anglais "*partner*". Il est défini comme une "*personne associée dans*" II apparaît la qu'il n'est pas possible :

- de parler de partenariat d'une manière 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,
- de ne pas en préciser l'objet.

Dire : "*partenariat égale personne associée dans*" nécessite de contextualiser les situations d'ouverture mises en place (partenariat et art, partenariat et éducation à la santé, partenariat et environnement, partenariat et...).

"*Partner*" vient lui-même du français du 18e siècle : "*parcuner*", "*part*", "*parcener*", termes qui renvoient aux notions de propriétaire indivis, de co-partageant.

Dans l'indivision, la propriété n'est pas nécessairement partagée à parts égales, elle peut être de 50 %, mais aussi de 20 %. Il faut donc parler d'équité (et non d'égalité), mais aussi de parité. Autrement dit, les décisions sont prises dans un rapport d'égalité, la parole de l'un valant la parole de l'autre, indépendamment de la quantité de biens apportée par l'un ou par l'autre.

La notion se complexifie au niveau de sa racine latine "*partitio, partitionis*", qui signifie partager diviser, séparer, car, s'il est possible de partager quelque chose avec quelqu'un, il est aussi possible de partager une responsabilité en association avec quelqu'un. Le travail est donc simultanément conduit avec et contre l'autre. C'est une situation extrêmement complexe, bien connue en éducation physique à propos de la relation d'opposition/coopération. "*Travailler avec*" présente un risque, le risque de la confusion identitaire. Pour aller contre ce risque, pour marquer ses propres convictions, le travail se fait dans le même temps contre l'autre. Le paradoxe du partenariat, qui peut être la meilleure comme la pire des choses, trouve là son explication. Enfin le suffixe "*aire*" de "partenaire" indique que l'on se situe dans un système de "*personnes en charge de*», « *en association avec* », et le suffixe de "partenariat" désigne un système, une forme d'organisation inscrite dans l'action.

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.

Vers une définition du partenariat

Au plan théorique, c'est sans doute la sociologie des organisations (Crozier-Friedberg) qui permet de comprendre un peu mieux ce qu'est le partenariat, la construction de son modèle collectif, ses principes d'action et des règles du jeu.

Le colloque INRP de 1993 a défini le partenariat comme étant "*le minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun*". C'est-à-dire que le partenariat ne se situe pas dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée (qui n'a rien à voir avec la délégation et ou la sous-traitance). Mais les intérêts d'une municipalité ou d'une association ne sont pas les intérêts de l'école. Il faut donc qu'il y ait négociation, ce qui est énergétiquement coûteux mais indispensable puisque c'est elle qui va aider à tout instant, à tout niveau du système, à construire le rapport entre les identités en présence. Il est possible, là, de parler d'intersystème qui lie deux ou plusieurs organisations n'ayant pas au départ

vocation à produire des effets en commun et qui organise les différences autour de la perspective commune de complémentarité et de bénéfices.

Au départ, la seule chose qui soit commune entre tous les partenaires est la reconnaissance d'un problème (échec scolaire, violence, santé) qui a souvent émergé à la suite d'un événement déclencheur identifié par un ou plusieurs partenaires. Les intérêts et les objectifs des systèmes en présence sont, eux, différents. Cela situe bien le partenariat dans un système d'actions cherchant à "*agir sur ...*" et non dans un projet ou un simple échange avec d'autres, avec toutes les limites et tous les avantages de l'action. Cette action va être à l'articulation, à la marge de différentes institutions : collectivités territoriales, justice, école, etc. Cela place leurs acteurs, à ce moment-là, eux aussi à la marge de leurs institutions respectives, en rupture avec elles, dans une position qui est à la fois source de difficultés mais aussi de richesses. Ils deviennent de ce fait des "*marginiaux séchants*" (selon la formule de Jamous) entrés dans une démarche de partenariat après un constat de blocage, de dysfonctionnement. Ils font l'hypothèse que "*le travail avec et contre l'autre*" permettra de construire de nouvelles compétences, de résoudre le problème et qu'il sera donc bénéfique aux élèves. C'est le lieu d'articulation entre la demande sociale d'insertion et la commande institutionnelle d'instruction et d'éducation.

Les partenariats sont, en fonction de leurs contextes, plus ou moins importants, plus ou moins ancrés dans le contexte local, mais gagnent à être conceptualisés pour être régulés. Cependant, à force de résoudre localement, avec ses ressources propres, les problèmes présents, une culture locale et des microsystèmes apparaissent au détriment d'un savoir ou d'une culture universels.

Cela constitue les limites du système.

Typologie des partenariats

Les actions partenariales s'organisent autour de trois types de **Réseaux d'Ouverture et de Collaboration** (ROC) à partir des interconnexions non stabilisées d'acteurs. Il est possible de dresser une cartographie de chaque réseau à partir des indicateurs suivants :

- le type d'ouverture mis en place,
- la durée de l'action,
- la forme du réseau,
- les enjeux de l'action.

Le ROC 1 est un réseau d'action de type "regard". Il s'agit d'aller voir à l'extérieur de l'école ou de faire venir quelqu'un dans l'école pour rencontrer ou pour entendre. La durée du regard ainsi posé sur une pratique de classe est très courte puisqu'il s'agit d'une rencontre de deux à trois heures qui s'organise autour d'un témoignage ou d'une visite.

Ce réseau est centré sur le commanditaire - ici l'enseignant - afin de faciliter la circulation de l'information. Sa durée, courte, implique une absence de dispersion, de la rigueur (donner le bon rendez-vous, à la bonne heure, le bon numéro de salle, etc.). Il faut être clair de façon à ce que les enfants tirent le maximum de bénéfices de cet apport. L'enjeu est d'informer. Cet enjeu explique la structure centralisée du réseau, c'est un complément d'information qui s'intègre dans une démarche pédagogique plus large. Le réseau repose sur l'hypothèse "associationniste" de l'apprentissage. Apprendre se structure autour de la somme d'informations prises dans des contextes différents supposés complémentaires.

Le ROC 2 est un réseau de type "action". Le temps de l'action va être moyennement long (6 à 12 semaines), c'est le cas par exemple des ateliers de pratiques artistiques. Le réseau a une forme binaire, d'un côté les partenaires qui proposent leur terrain et (ou) leur savoir-faire, et de l'autre la classe. Il y a des allers et retours des apprentissages entre la classe et l'extérieur. Il s'agit "d'agir-apprendre/entreprendre". On est dans le domaine de la formation. Le partenaire apporte son savoir-faire ou son terrain (par exemple la piscine). Il offre une mise en oeuvre en dimension réelle. Il y a transplantation des apprentissages sur le territoire physique ou symbolique du partenaire. La pédagogie de l'action est appuyée sur l'hypothèse constructiviste de l'apprentissage qui fonde l'organisation d'un réseau de type 2 : le sujet identifie dans l'action les événements pertinents et favorables à ses progrès. La "transplantation" de la situation pédagogique sur les lieux de "production"

des conduites sociales entraîne un déplacement de l'objet d'étude vers les pratiques sociales de référence.

Le ROC 3 est de type "synergique", sans centration forte sur un objectif commun. La durée de la collaboration est très longue (20 ans). C'est un réseau de forme foisonnante et de type recherche-innovation qui vise la transformation des pratiques et (ou) des mentalités. Les responsabilités sont partagées entre les partenaires. Ils sont propriétaires indivis non seulement du système d'action mais aussi de ses développements. Les intérêts et les compétences de chacun sont au service de la production collective mais vont aussi au-delà dans une perspective de développement du système d'action. Le modèle cognitiviste sous-tend le pilotage de ce réseau. Les savoirs en cause sont le résultat d'une construction active due à la transformation des modes de réponses antérieurs. Ces transformations sont analysées afin de repérer le processus de transformation, de le formaliser pour le transférer ou le réguler dans une perspective de développement de l'action... Il vaut donc mieux, dans ce cas, travailler sur le processus que sur le produit car, si on sait contrôler, évaluer un produit, on sait peu évaluer un processus qui se déroule dans le temps et ne laisse pas de trace. Il est donc difficile de parler d'évaluation en matière de partenariat.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDOINO (J.), BERGER (G.), 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris, Andsha-Matrice, 240 p.
- BARBIER (J.-M.), 1995, "Les Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat", in ZAY (D.), GONNIN-BOLO (A.) (dir.). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris, INRP, pp. 43-55.
- BAUTIER (E.), GONNIN-BOLO (A.), ZAY (D.), 1995, *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs, texte préparatoire au colloque INRP-ESCOL-IFEF-Université Paris VIII*. Paris, INRP, pp. 11-27.
- BERGER (G.), LANGOUET (G.), 1995, "Le partenariat : efficacité et signification", in ZAY (D.), GONNIN-BOLO (A.) (dir.). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris, INRP, pp. 357-379.
- CHAMBON (A.), PROUX (M.), 1988, "ZEP un changement social en éducation", *Revue française de pédagogie*, n° 83, pp. 31-37.
- CHARLOT (B.), BAUTIER (E.), ROCHEX (J.-Y.), 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin, 253 p.
- CROZIER (M.), FRIEDBERG (E.), 1977, *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil, 498 p.
- GLASMAN (D.) et l'équipe du CRE, 1991. "Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ?", *Migrants Formation*, n° 85, pp. 23-48.
- GLASMAN (D.) (dir.), 1992. *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris, L'Harmattan, 194 p.
- HENRIOT-VAN ZANTEN (A.), 1991, "La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politiques, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990", *Revue française de pédagogie*, n° 95, pp. 115-142.
- HUSTI (A.), 1993, "Durées et rythmes d'apprentissages diversifiés : emploi du temps mobile", in Temps, Education et sociétés, colloque AFIRSE de Caen, tome 1, pp. 133-138.
- JAMOUS (H.), 1969. *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Paris, CNRS, 257 p.
- LANDRY (C.), SERRE (F.) (dir.), 1994. *École et entreprise, vers quel partenariat ?* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 250 p.
- LE MOIGNE (J.-L.), 1993, *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, Dunod, 178 p.
- LECOINTE (M.), 1997, *Les enjeux de l'évaluation*. Paris, L'Harmattan, 239p.
- LORCERIE (F.), 1991, "La modernisation de l'Éducation Nationale et le partenariat", *Migrants Formation*, n° 85, pp. 49-67.
- MERINI (C.), 1994, "Modèles de fonctionnement du partenariat et typologie des réseaux", et "Collaboration / didactique / apprentissage", in ZAY (D.) (dir.). *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale ?*, Paris, PUF.
- MERINI (C.), 1994, *De la formation en partenariat à la formation au partenariat, thèse de Doctorat de l'Université de Paris VIII dirigée par G. Berger*, 542 p.
- MERINI (C.), 1995, "Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école", in Les savoirs scolaires, *Revue Spirale*, n°16.
- MERINI (C.), 1999, *La formation en partenariat, de la modélisation à une application*. Paris, L'Harmattan, 229 p.
- ZAY (D.) (dir.), 1994, *Enseignants et partenaires de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble*. Paris, INRP, Bruxelles, De Boeck, 190 p.
- ZAY (D.) (dir.), 1994, *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale ?* Paris, INRP, PUF, 336 p.
- ZAY (D.), GONNIN-BOLO (A.) (dir.), 1995, *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris, INRP, 457p.
- ZAY (D.) (dir.), 1997, Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques (dossier). *Éducation permanente*, n° 131, juillet.

TABLEAU A INSERER (p. 31)

PORTRAITS DE PARTENARIATS :

1) IDENTIFICATION DES SYSTEMES D'ACTION

- ? ? Nom ou titre générique des « partenariats » évoqués
- ? ? Quel(s) problème(s) commun(s) cherchent-ils à résoudre ?
- ? ? Qui en est le plus souvent le commanditaire ?
- ? ? Qui en sont les partenaires les plus fréquents ?

2) DESCRIPTION DES OPERATIONS QUI LES CONSTITUENT

- ? ? Description synthétique
- ? ? Qui coordonne le plus souvent ? à quel titre ?
- ? ? Existe-t-il des réunions de concertation - réflexion - régulation - conviviales ? où et quand se déroulent-elles ? selon quelle fréquence ?...
- ? ? Qui finance ? répartit les moyens - matériels - humains ?
- ? ? Où se situent les obstacles - résistances - conflits ?

3) IDENTIFICATION DE L'OUVERTURE

- ? ? Le système d'action est essentiellement organisé à partir de :
 - réseau(x) de type 1,
 - réseau(x) de type 2,
 - réseau(x) de type 3.
- ? ? Si le système est ancien, décrire l'évolution des réseaux ou les synergies établies.