Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ?

Yannick Bruxelles

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/3962>

DOI : 10.4000/ere.3962

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Yannick Bruxelles, « Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 6 | 2007, mis en ligne le 14 septembre 2007, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/3962> ; DOI : 10.4000/ere.3962

Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ?

Yannick Bruxelles

- 1 À la suite d'un texte officiel (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2004) s'inscrivant dans une politique gouvernementale en faveur du développement durable, depuis la rentrée scolaire 2004 et sur tout le territoire français, les équipes éducatives des établissements scolaires de tous niveaux ont l'obligation de s'emparer de la notion d'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD).
- 2 Contrairement aux textes antérieurs qui ne laissaient qu'une place marginale à l'éducation à l'environnement (EE), c'est cette fois l'ensemble du système scolaire et des personnels qui est concerné par cette ambition institutionnelle affichée de « généralisation » pour tous et partout tant au niveau des programmes scolaires que des projets transversaux culturels et de la vie, et de la gestion des établissements scolaires.
- 3 Cette circulaire de juillet 2004 insiste particulièrement sur l'importance du partenariat pour mener à bien une EEDD avec les élèves¹. Pourtant, la question du partenariat suscite de nombreuses interrogations notamment en termes d'éthique ; elle devient une préoccupation partagée par tous les professionnels de l'institution scolaire, entre fascination et réticence, qu'ils soient responsables des orientations, textes ou cadres nouveaux avec leurs « manières de dire » ou qu'ils soient des praticiens² mettant en œuvre ces partenariats avec leurs réflexions et leurs « manières de faire ».
- 4 De leur côté, les partenaires de l'institution - scolaire, collectivités, associations, entreprises - s'interrogent aussi et chacun peine à se positionner dans un contexte incertain au cœur de décisions institutionnelles qu'ils perçoivent comme paradoxales compte tenu du faible accompagnement en moyens de la démarche. Dans l'état actuel des choses, le partenariat est un vaste chantier en construction, où beaucoup de choses

restent à inventer au travers des actions et des « arts de faire » selon la belle expression de Michel de Certeau (1990).

- 5 Ma façon d'aborder cette question et mon intérêt appuyé pour les pratiques partenariales sont forcément très liés à mon positionnement au carrefour de plusieurs « mondes ». En effet, je suis à la fois professionnellement responsable institutionnelle (correspondante académique EEDD) auprès du recteur de l'académie de Poitiers³ avec pour mission la mise en place et l'accompagnement de l'EEDD et membre d'une équipe partenariale de formateurs avec l'Ifrée (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement). Je suis aussi, par un engagement personnel, militante associative, notamment au sein du réseau École et Nature, et depuis quelques années impliquée dans un programme de recherche en sciences de l'éducation avec l'Université de Rennes 2. J'habite ainsi de multiples interstices professionnels et personnels, très souvent au cœur de partenariats, avec la volonté de garder et de croiser mes différentes identités et d'impulser le développement le plus souvent possible des pratiques visant un « partenariat apprenant » (Bruxelle, 2001-2002), en interrogeant toutefois les contraintes et les limites de ces pratiques.
- 6 Dans le domaine de la recherche, ma position délicate est donc celle d'une « chercheuse de l'intérieur » ou encore de « chercheuse indigène », souvent aux frontières des mondes pluriels que j'habite. La méthodologie correspondant à cette recherche en cours est de type ethnographique ; elle envisage une production de savoirs à partir des pratiques, et la recherche se construit progressivement à la croisée des différents acteurs que je côtoie et des lectures, notamment de philosophes.
- 7 Ainsi, selon moi, une réflexion et une recherche s'enracinant dans les langages et les pratiques des uns et des autres pourraient permettre d'éclairer les façons plurielles de comprendre des mots aussi polysémiques que *partenariat* ou *éthique* et devraient au fil des années nous amener à envisager de nouvelles « manières d'apprendre ensemble ».
- 8 Dans cet article, comme le présente la figure 1, il s'agira plus précisément d'essayer de pointer les questionnements éthiques se trouvant à la croisée, voire à l'enchevêtrement, des « manières » propres à chacun pour cheminer dans cette EEDD ancrée dans le rapport au monde propre à l'éducation à l'environnement et à son histoire, mais aussi ayant de nouvelles orientations (potentialités ou reculs selon les visions) qui sont à inventer.

FIGURE 1 : Exploration des liens entre déclarations, pratiques et réflexion

Le partenariat en EDD : « façons de voir et manières de dire » de l'institution

- 9 Cette réflexion débute par une référence à la séduisante expression de Gilles Deleuze (2004, p. 56), « façons de voir et manières de dire », tout en sachant que les praticiens, dans le sens où nous venons de le définir, existent à tous les niveaux y compris parmi les responsables institutionnels et que ceux-ci ont donc aussi des « manières de faire ». Pourtant, l'institution est une adepte du mode déclaratif et une visite des textes et écrits à caractère officiel semble être un incontournable : que trouvons-nous dans les différents énoncés de l'institution (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, Actes du colloque de la direction de l'enseignement scolaire, site Éduscol du ministère de l'Éducation nationale), quelles sont les conceptions lisibles du partenariat ? Y a-t-il une déontologie déclarée ? Quelle vision du monde et quelle éthique peuvent être sous-jacentes ?

Le partenariat : un principe affiché

- 10 Le ministre délégué à l'enseignement scolaire, les inspecteurs généraux et une chargée de mission à l'action culturelle s'expriment sur les intérêts du partenariat : « Les partenariats divers sont souhaitables, inéluctables, ils aident l'Éducation nationale à sortir du cadre étroit de la classe » (Darcos, 2003, p. 12), « Les partenariats constituent une nécessité » (Bonhoure et Hagnerelle, 2003, p. 115) parce qu'« aucun enseignant ne saurait maîtriser toutes les connaissances spécifiques concernant ce champ [...], un projet s'inscrit dans un territoire donné, on n'aborde pas l'environnement en chambre [...] les rencontres avec les acteurs de terrain doivent permettre aux élèves d'approcher la diversité des questionnements » (Gachet, 2003, p. 88).

Une conception essentiellement « utilitariste » du partenariat, l'Éducation nationale voulant être le partenaire « maître » de l'ensemble

- 11 Toutefois, il s'agit clairement d'une certaine vision du partenariat, ainsi, dans la circulaire de juillet 2004, il est dit : « les ressources et partenariats, dans leur diversité, doivent contribuer à servir les objectifs d'une EEDD, tel qu'ils sont fixés par le ministère de l'Éducation nationale » ou encore lors du colloque de décembre 2003 : « ils peuvent se développer sous différentes formes : la présence physique de partenaires devant les élèves dans une situation pédagogique, la mise à disposition de ressources » (Bonhoure et Hagnerelle, 2003, p. 115).
- 12 Des critiques sur la situation actuelle sont formulées : « [un] foisonnement se déplore dans les partenariats qui se sont multipliés, souvent à l'initiative des partenaires eux-mêmes. Ceci accroît encore le manque de cohérence et d'assise qu'exige cet enseignement » (Bonhoure et Hagnerelle, 2003, p. 21).
- 13 L'intérêt est pointé pour les enseignants : « mieux connaître et utiliser les ressources et compétences offertes, enrichir leur réflexion, améliorer leurs connaissances, diversifier les exemples et les situations pour les élèves [...], bénéficier de financements ou de soutien logistique pour monter un projet », pour le ou les partenaires « mieux adapter ses compétences spécifiques, ses informations [...], valoriser l'apport de ses compétences, mieux connaître les missions et les spécificités du système éducatif, participer à la création des actions de formation et d'éducation en EEDD, à la production de documents et d'outils sur le long terme dans le cadre d'une politique définie en commun. [...] et le travail en commun est aussi envisagé comme possible : fixer avec le partenaire le contenu et les objectifs du projet. [...] Déterminer en commun des critères d'évaluation du projet » (extrait du site Éduscol, rubrique partenariat).
- 14 D'après ces quelques extraits, on voit que la conception dominante du partenariat affichée par les responsables institutionnels est l'utilitarisme (Bruxelle, 2004), ou encore un partenariat instrumental (Sauvé, 2001-2002), au bénéfice de l'institution et de ses intérêts. Les partenaires apparaissent au service des projets de l'institution et doivent s'adapter. Une réciprocité éventuelle dans un esprit de co-construction ne transparait que très faiblement au travers des paroles officielles.

Des partenaires « naturels » aux partenaires problématiques

- 15 On peut déceler au travers des textes que tous les partenaires potentiels ne sont pas situés au même niveau, certains attirant davantage de réticences que d'autres. Ainsi, la circulaire de juillet 2004 précise : « les actions éducatives conduites depuis plusieurs années en concertation avec d'autres ministères ou avec des collectivités peuvent entrer dans les orientations précitées ». Par contre, des recommandations sont formulées sur le site Éduscol (site pédagogique du ministère de l'Éducation nationale) : « pour les associations, il est nécessaire de vérifier la validité de l'agrément accordé par le ministère responsable de l'éducation et/ou du ministère responsable de la jeunesse et des sports. Pour les entreprises, pensez à consulter le « code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire » (circulaire du 28/03/2001) ».

- 16 Même si la référence à l'existant est là, on peut remarquer une certaine réserve dans des formulations, davantage permissives qu'incitatives, et une mise en garde qui elle vise uniquement les associations et les entreprises. Certains partenaires (autres ministères ou collectivités notamment) semblent ainsi « naturels » et garants d'une certaine moralité au-dessus de tout soupçon (c'est le partenariat « entre soi » peu problématique, celui qui reste dans le politiquement correct malgré les luttes de pouvoirs et pressions politiques qui ont pu retarder par exemple la sortie de la circulaire de juillet 2004), tandis que d'autres, au contraire qui semblent plus proches de mariages dits mixtes voire de mariages avec l'impur (la société civile peu maîtrisable ou l'entreprise et ses risques mercantiles), nécessitent une attention toute particulière.

Des préoccupations éthiques par rapport au partenariat, formulées en terme de recommandations

- 17 D'après différents extraits de textes officiels, il est possible de cerner des préoccupations déontologiques de l'institution : les partenariats doivent « être clairs et contractualisés », « propres à enrichir les démarches pédagogiques » ; il s'agit de « s'ouvrir au partenariat tout en sachant résister aux sollicitations des partenaires quand elles portent sur des sujets sans lien avec les programmes ou qu'elles risquent de conduire à des démarches militantes et partiales » et une formation en ce sens est nécessaire. « Un plan stratégique de formation pour la généralisation de l'EEDD doit répondre aux besoins d'une aide méthodologique au partenariat ». Le sujet apparaît délicat, donc : « afin de respecter le principe de neutralité de l'école, il est conseillé aux enseignants de faire appel à des partenaires qui portent des discours contradictoires. Cette démarche doit amener les élèves à examiner différentes thèses. L'EEDD est une éducation à l'esprit critique », et dans tous les cas « l'enseignant demeure le maître d'œuvre, l'intervenant extérieur ne peut se substituer au maître ni les documents ou outils pédagogiques au manuel ».
- 18 On constate donc surtout une recherche de garanties de la part de l'institution ; plus rarement, comme ici au sujet d'une convention de partenariat entre le Parc naturel du Vercors et l'académie de Grenoble (Gachet, 2003, p. 88), l'expression d'un partage et d'un dialogue, par exemple : « dans l'objectif d'une « mission partagée et complémentaire avec l'Éducation nationale », nous avons une réponse à apporter à nos partenaires, dans un dialogue pédagogique fécond ».
- 19 Comme le signalait déjà Jacques Crinon en 1995 « les textes oscillent entre le verrouillage et l'ouverture ». Ainsi, l'institution se plie aux exigences contemporaines de partenariat, mais fait part de ses inquiétudes et exprime des recommandations pour des partenariats contrôlés, maîtrisés. Toutefois, elle ne prédétermine pas a priori une seule ligne de conduite. Elle prend ainsi le risque (en ayant conscience qu'un accompagnement méthodologique des pratiques partenariales serait nécessaire) d'autoriser une certaine souplesse laissant aux personnes sur le terrain la liberté d'être porteuses soit d'un code éthique inventé par elles et imposé aux partenaires sous couvert des textes-cadres de leur institution, soit d'un cadre co-construit avec les partenaires.
- 20 En pleine lumière, la parole institutionnelle et descendante apparaît plutôt « monologique » : le partenariat est un incontournable, il est à visée utilitariste, dans une dominante clairement scientifique⁴ et l'institution se doit rester le partenaire

dominant et méfiant. Affirmant une certaine vision du monde, celle de l'école, elle a tendance à verrouiller en affichant haut et fort sa responsabilité et son rôle d'école de la République.

- 21 Mais en lumière tamisée, elle ouvre aussi d'autres possibilités. Le partenariat, même institutionnel, est-il aussi univoque qu'il est censé être ? C'est peut-être toute la différence entre façons de voir et d'entendre ou manières de dire et de faire qui s'exprime et prend corps !

Le partenariat en EEDD : façons d'entendre et manières de faire dans des pratiques contextualisées

- 22 Tout comme nul n'est censé ignorer la loi, tous les membres de l'institution scolaire sont censés connaître les textes, c'est-à-dire qu'ils doivent, en tant qu'agents de l'État, en prendre connaissance et les appliquer. Pourtant, l'application peut prendre du temps. Bien souvent les enseignants attendent que les originaux de ces textes soient « traduits », et donc lus et interprétés par d'autres, notamment leurs supérieurs hiérarchiques, mais aussi intégrés dans les manuels scolaires. Ils attendent aussi des formations susceptibles de les accompagner dans des pratiques nouvelles. Enfin, l'interprétation peut en être variable selon que le praticien reste au centre de son institution en appliquant les textes à la lettre ou qu'il se place à la marge, prêt à emprunter les quelques portes entr'ouvertes, et en s'autorisant des interprétations plus hardies. Les mêmes textes peuvent donc engendrer des pratiques très différentes et des effets inattendus (susceptibles d'ailleurs en retour d'être perçues comme des traductions-trahisons et d'inquiéter les responsables politiques).

L'exemple des comités de pilotage pour la généralisation de l'EEDD : des façons d'entendre différentes dans les académies

- 23 La circulaire de juillet 2004 se termine par la phrase : « les recteurs sont invités à prendre toutes les dispositions nécessaires pour assurer la mise en œuvre de l'EEDD ». Tous disposent du même texte ministériel et tous ont un « correspondant académique » qui participe aux travaux du comité de pilotage national. Mais ensuite chaque recteur avec ses conseillers assure la mise en œuvre selon son propre style, avec ses équipes de personnes concernées en interne, avec les opportunités ou les freins du contexte de sa région ou encore avec l'histoire partenariale de son territoire.
- 24 Ainsi, la demande ministérielle d'avoir à constituer dans chacune des trente académies un « comité de pilotage pour la généralisation de l'EEDD » au travers d'un Plan académique d'accompagnement sur trois années peut-elle, par la diversité qu'elle a pu provoquer en termes de pratiques partenariales, constituer un exemple intéressant.
- 25 Dans le tableau 1, qui ne se veut pas être une modélisation, mais simplement un tableau récapitulatif restituant les observations que j'ai pu faire, on peut voir sans toutefois nommer individuellement les académies, comment concrètement l'idée de partenariat a été traduite diversement sur le terrain (façons d'entendre et manières de faire). Dans la colonne de droite, j'ai cherché à repérer les principes éthiques sous-jacents variables en fonction du degré d'ouverture et du degré de participation autorisés par les dispositifs choisis et les pratiques mises en œuvre par chaque académie.

- 26 Cette diversité des pratiques témoigne d'une certaine liberté et souplesse au sein d'une institution pourtant réputée rigide. Ainsi, l'institution, via sa hiérarchie, n'a pas seulement ses « manières de dire », mais aussi ses « manières de faire », sources de spécificités, point qui personnellement m'apparaît comme une richesse, mais qui peut être connoté négativement et qualifié de « disparate » par d'autres⁵.

Tableau 1 : La diversité des interprétations des textes au niveau des Comités de pilotage académiques EEDD

	Façons d'entendre	Manières de faire	Principes, éthiques, valeurs
<p>-</p> <p>↓</p> <p>+</p>	<p><i>Degré d'ouverture</i> En termes de composition du comité de pilotage (les acteurs invités à participer)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun partenaire extérieur à l'école - Des partenaires institutionnels - Présence ou non des collectivités - Présence ou non des associatifs - Présence ou non de partenaires privés 	<p>Maîtrise totale</p> <p>Efficacité immédiate</p> <p>Responsabilité exclusive</p> <p>Méfiance</p> <p>Ambition partagée</p> <p>Responsabilité partagée</p> <p>Croisement avec le politique (vie de la cité)</p> <p>Intercompréhension</p> <p>Degré de confiance</p> <p>Prise en compte de la complexité</p> <p>Efficacité co-construite</p>
<p>-</p> <p>↓</p> <p>+</p>	<p><i>Degré de participation</i> 1. En termes de temporalités (le moment de l'entrée en scène des partenaires) 2. En termes d'organisation du travail</p>	<p>Contacts une fois le projet élaboré ou dès l'amont</p> <p>Possibilités d'amendements</p> <p>Convocation des personnes ou invitation</p> <p>Méthode de travail utilisée : Information, consultation, concertation ou coopération</p> <p>Comptes rendus détaillés et adressés à tous</p> <p>Travail en groupes</p>	<p>Simple demande de validation ou co-construction</p> <p>Éthique de la discussion</p> <p>Activité stratégique ou activité communicationnelle ?</p> <p>Parité d'estime</p> <p>Réciprocité</p> <p>Communication transparente</p> <p>Principe du dialogue</p> <p>Implication des personnes</p>

La mise en œuvre du partenariat dans les établissements du second degré : entre tâche à réaliser et relations à établir et à entretenir

- 27 En parallèle de ces premières observations au niveau des rectorats, un autre niveau intéressant d'observation se situe dans les établissements scolaires. Ces partenariats incontournables pour l'institution apparaissent-ils essentiels ou accessoires aux praticiens ? Comment sont-ils reçus et « entendus » ? Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les équipes éducatives dans les établissements ? Sur quels principes, éthiques ou valeurs s'appuient-ils ?
- 28 Il s'agit ici de tirer parti du suivi des établissements du second degré qui ont été en expérimentation pendant l'année 2003-2004,⁶ mais aussi de l'étude et de l'accompagnement des projets dans les collèges et lycées de l'académie de Poitiers.
- 29 Selon le « sens » que chaque personne, que chaque équipe éducative donne au mot partenariat, et selon la place qu'elles lui accordent dans les faits au travers de leur projet pédagogique avec les élèves, on peut voir des priorités s'établir entre « avoir » des partenaires pour réaliser une tâche bien définie et « être » partenaires pour co-construire un projet (Bruxelle, 2004).

- 30 Il s'agit, comme l'indique le tableau 2, de l'expression de préférences qui par ailleurs ne constituent pas une position de principe, mais s'expriment plutôt en fonction de la familiarité que les personnes ont avec les principes ou les pratiques du partenariat ; ainsi des partenariats purement utilitaristes au départ peuvent-ils avec le temps évoluer vers des partenariats constructivistes.

Tableau 2 : La diversité des pratiques entre équipes d'établissements et partenaires extérieurs à l'école

Façons d'entendre	Manières de faire	Principes, éthiques, valeurs
<i>Priorité à la tâche à réaliser</i> Partenariat utilitariste : avoir des partenaires Efficacité immédiate Mise en système des partenaires autour d'un projet déjà conçu	Centration sur le résultat : - simple recherche de ce que l'on n'a pas (argent, documents, compétences spécifiques, etc.) - logique d'agencement de l'ingénieur (complémentarité)	Principe d'utilité Approche scientifique Positivisme et pragmatisme Discussion limitée Relation de type « marchand » (intervenant plutôt que partenaire) Éthique de la discussion à visée pragmatique
<i>Priorité aux relations à établir</i> Partenariat constructiviste : être partenaires Interagir Le long terme, la production de savoirs nouveaux en co-construction À la recherche d'une intelligence collective	Centration sur les processus à vivre avec des partenaires locaux : - attention portée à l'environnement de la rencontre - prise en compte des affects, qualité de présence, travail sur les représentations, définition des rôles, situations de paroles - logique de chercheurs transversaux (combinaison)	Éthique de la discussion basée sur le débat, construite dans la pratique et dans l'engagement Réflexion commune Vers l'intercompréhension Rapport au futur Éthique personnelle Respect de l'autre, reconnaissance

- 31 Cette façon de voir le partenariat ne doit pourtant pas cacher que des risques existent, par exemple :
- un degré d'ouverture qui serait prédéterminé par une idéologie dominante ;
 - un degré de fusion tel qu'il aboutisse à une perte d'identité des partenaires donc à une confusion ;
 - l'instrumentalisation d'un des partenaires ;
 - les fausses rencontres.
- 32 Dans tous les cas, au-delà des partenariats préconstruits qui fournissent un cadre et un accompagnement aux praticiens (cas des « opérations » où les partenariats sont négociés au niveau institutionnel⁷), les équipes éducatives des établissements insistent sur les partenariats locaux, ceux qui passent par des personnes connues ou que l'on souhaite connaître. Le souci de s'ancrer dans le terrain, dans les préoccupations territoriales réelles est également largement exprimé. Comme le montrent des extraits des bilans renvoyés par les équipes éducatives, les bénéfices repérés sont nombreux, mais deux obstacles sont fréquemment pointés : le temps nécessaire qui est celui de la relation et les préoccupations administratives. « Les partenariats sont fructueux, car ils apportent des regards et des expériences différents sur des points concrets. Cet intérêt est ressenti par les élèves, ils ouvrent leur champ d'expérience au-delà de leur cellule familiale et des nouveaux mondes audiovisuels » ; « Entretenir le partenariat prend beaucoup de temps, car après les prises de contact au domicile et au téléphone, les courriers sont indispensables pour fixer les décisions, s'assurer qu'il n'y a pas danger pour nos élèves et pour avoir une légitimité auprès de l'administration du collège »⁸.

- 33 Le souci éthique d'être en mesure de proposer aux élèves des points de vue pluriels sur une même question et de réduire les risques de prosélytisme ou de démagogie pointés par l'institution est plutôt bien entendu. Il constitue une réelle préoccupation éducative pouvant aller à l'extrême jusqu'à un refus de la relation directe entre partenaires de l'école et élèves, l'adulte enseignant se réservant alors les contacts avec l'extérieur et transmettant lui-même les points de vue pluriels.
- 34 Enfin, la force d'une histoire partenariale, des expériences antécédentes chez les praticiens ayant déjà des habitudes partenariales montrent que, chemin faisant, sans en nier les écueils, le partenariat peut s'apprendre et qu'il s'apprend !

Regard sur les logiques en jeu

- 35 Entre les praticiens membres de l'institution, quels que soient leur niveau d'intervention et leur institution, une lecture de type service public devrait en principe s'imposer, mais l'accord n'est pas toujours parfait, et de fait celle-ci n'évite pas des logiques plurielles d'action (Taylor, 2003) :
- S'il n'y a aucun désaccord, le praticien revendique son identité et son appartenance, il s'inscrit dans une logique de « consensus » avec son institution : la mise en place de l'EEDD dans un esprit partenarial ne lui pose aucun problème éthique de nature existentielle et ses pratiques de partenariat lui semblent authentiques.
 - S'il y a des désaccords, mais toutefois supportables pour l'intégrité de la personne : le praticien s'inscrit dans une logique de « conformité » ou de « convergence », mais ne se prive pas d'adapter ses pratiques à ses convictions personnelles, c'est-à-dire qu'il se place à la marge tout en restant « dans les clous » de l'institution de façon à être hors reproches. Par exemple, il ne va pas vraiment suivre l'injonction partenariale et va pratiquer le partenariat a minima juste au travers de l'utilisation de documents.
 - Si les désaccords sont trop profonds pour être supportables : le praticien peut entrer dans une logique de « contestation ». Ainsi, certains enseignants refusent de promouvoir ou même de véhiculer le concept de développement durable, et donc refusent d'entrer dans l'EEDD, d'autres voient le partenariat comme un dispositif d'ingérence dans leur discipline et le refusent.
 - Il est possible aussi que certaines personnes entrent dans une logique de « ritualisation » du partenariat, c'est-à-dire qu'elles contribuent à mettre en place des dispositifs pour faire comme tous les collègues, mais que cela soit vide de sens pour eux.
- 36 Au sein d'un même établissement, les différentes réactions cohabitent et sont source de débats et de positions affirmées : d'un engagement clairement exprimé à un refus.

Le partenariat en EEDD : façons de comprendre et manières d'apprendre ensemble

- 37 Il s'agit maintenant, en nous appuyant sur ces deux approches (celle de l'institution au travers de ses énoncés – explicitée en première partie – et celle des praticiens enracinés dans l'action dont la diversité est montrée en seconde partie), de nous tourner vers les « significations » individuelles et collectives que le partenariat peut prendre, et de voir comment elles peuvent constituer des situations d'apprentissage partagé.

- 38 Nous chercherons par ailleurs à établir quelques premiers liens avec les recherches des philosophes sur l'éthique contemporaine (Russ, 1995), et notamment sur les éthiques appliquées, en n'oubliant pas qu'il ne s'agit pas de n'importe quel partenariat, mais bien d'un partenariat pour une éducation à l'environnement *pour* (ou *vers*) un développement durable. C'est donc porter le débat et les questionnements à un niveau éthico-politique.

Rapports établis, sens construit, signification donnée au partenariat

- 39 Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu (2000), travaillant sur les relations entre le « sens » et la « signification », expliquent que lors de toute expérience, des rapports s'établissent (dans notre cas il s'agit de relations pragmatiques de partenariat - « relations-en-actes » - engageant les personnes selon un mode d'« implication signifiante ») et qu'ils produisent des constructions de sens contextualisées. Il s'agit bien là d'un vrai travail cognitif mettant en relation au niveau de chaque personne des représentations préalables et de nouvelles représentations, travail qui pourtant ne peut exclure les affects. « L'affectivité qui peut certes immobiliser la raison, est seule capable de la mobiliser » nous dit Edgar Morin (2004).
- 40 Ce sens trouvé et construit sur le terrain constitue alors un ensemble de paroles, une offre de signification qui devient, après réflexion et échanges au sein d'espaces de communications, une signification donnée et communicable. L'objectif étant de rendre ces actions intelligibles.
- 41 Dans notre cas, la complexité vient du fait que ces compréhensions (objectives et subjectives) et significations sont à croiser dans des espaces de différences (liées aux partenaires dans leur diversité) et à co-construire dans une réflexion pouvant prendre en considération les cultures plurielles. Il s'agit notamment de savoir partager des langages et de gérer les décalages sans pour autant aboutir à une unification qui serait réductrice.
- 42 Il s'agit ensuite d'en co-reconstruire une communication opérationnelle pouvant constituer des fondations et venir alimenter de nouvelles applications pratiques. C'est toute la question de la mutualisation et on retrouve bien là les étapes et le défi d'un « partenariat apprenant » (Bruxelle, 2001-2002).

Des façons de comprendre s'inscrivant dans le « devenir » : quelles significations sont portées par le partenariat ?

- 43 Au-delà de l'action au quotidien, quelle pourrait être la vision des partenariats dans une optique de devenir, dans des perspectives de changer non seulement les choses, mais le rapport que l'on entretient avec elles ? Quels peuvent être les fondements de la réflexion et des choix ?
- 44 En l'état actuel de ma recherche, il me semble que le partenariat est bien un concept mobilisateur, mais avec des portes d'entrée, des significations plurielles derrière lesquelles se trouvent des éthiques pouvant rendre intelligibles les actions engagées. Le tableau 3 présente une première ébauche selon laquelle il semble possible de distinguer, sans toutefois les séparer de façon stricte (on voit bien dans le tableau que les auteurs référents se recoupent), différentes façons de comprendre selon que la

signification donnée au partenariat va relever d'une dominante politique ou que la dominante philosophique et éthique va primer.

Tableau 3 : Quelles éthiques possibles selon les significations données au partenariat ?

Façons de comprendre	Courants de pensée, éthiques référentes
<p><i>Signification à dominante politique : un partenariat socialement critique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - remise en question de l'institué - sémantique en construction - perspective de changement - souci de fondation et de mémorisation 	<p>Courant de l'interactionnisme symbolique (de Quelroz et Zlotkowski, 1997)</p> <p>Principe de responsabilité (Jonas, 1990)</p> <p>Éthique de la compréhension, éthique planétaire (Morin, 2004)</p> <p>Agir communicationnel et éthique de la discussion (Habermas, 1992)</p>
<p><i>Signification à dominante philosophique et éthique : un partenariat qui poursuit l'humanisation</i></p>	<p>Incomplétude humaine (après l'humanisation, l'humanisation est en évolution) (Freire, 2001)</p> <p>Régénération, civilisation (Morin, 2004)</p> <p>Sagesse orientale et accueil de la « pensée du dehors » : vivre « à propos » et « entre » (Jullien, 2002)</p> <p>Éthique de la discussion (Habermas, 1992)</p> <p>Éthique, espace de différence, percée de l'humain dans l'être (Lévinas, 1998)</p>

- 45 Toutefois, ces façons de comprendre avec un éclairage éthique le partenariat s'inscrivent dans des préalables qui constituent en fait les contextes de cette compréhension. C'est bien à ce jour, dans notre contexte français, de partenariat en éducation à l'environnement pour un développement durable dont il s'agit. Nous ne pouvons donc ni oublier les dimensions propres à l'éducation en France prise ici dans sa forme scolaire, ni les dimensions liées aux concepts fortement polysémiques et politisés d'environnement et de développement durable (voir tableau 4).
- 46 Les questions clés dans ce contexte pouvant alors être : comment croiser la prise en compte de ces dimensions de contexte spécifique avec celles des dominantes de significations préalablement désignées ? Comment s'orienter vers une culture de partenariat, une culture éthique pour une société équitable et une planète viable et vivable ? Avec toutefois l'idée que les réponses à ces questions n'existent pas en tant que telles, mais qu'elles restent à construire, à co-construire selon un processus qui serait proche de celui de la pédagogie de projet⁹.

Tableau 4 : Une approche du contexte de compréhension français

<i>Prise en compte des dimensions propres à l'éducation en France</i>	<p>Principe de l'école républicaine pour tous : liberté – égalité – fraternité ; respect des personnes, esprit critique</p> <p>Principe de laïcité : pas d'éthique faisant référence à des principes religieux, mais éthique comme face à face des humains (E. Lévinas, 1982), suspicion vis-à-vis du spirituel même non religieux</p> <p>Prégnance de la science (se voulant objective) et de la pensée compartimentée dans les disciplines</p>
<i>Prise en compte des dimensions environnement et développement durable (dans un contexte éducatif)</i>	<p>Humanité menacée par elle-même : éthique de la responsabilité vis-à-vis des générations futures (sans réciprocité)</p> <p>Pensée systémique de la complexité et croisement des approches (Influence forte de penseurs comme Edgar Morin)</p> <p>Responsabilité, participation</p> <p>Éthique de la discussion fondée sur une pragmatique participative se voulant universelle</p> <p>Des « sagesses » à trouver entre les principes (précaution, prévention, de réalité, etc.)</p> <p>Une démarque de l'éthique de l'écologie profonde (et de l'écologie politique)</p> <p>Un concept de développement durable questionné</p>

Des manières d'apprendre les uns des autres : le partenariat apprenant

- 47 Il s'agit donc bien d'apprendre ensemble et d'être partenaires pour apprendre. Ainsi, dans l'académie de Poitiers, depuis de nombreuses années nous appliquons ce qui est presque devenu notre devise : « pour former et se former au partenariat, formons-nous en partenariat¹⁰ », avec de façon incontournable une phase de partage des représentations et un travail sur les mots des uns et des autres à la suite du constat que les lexiques sont spécifiques.
- 48 Les échanges autour de ces partenariats éducatifs montrent qu'une vigilance est indispensable, chacun étant amené à formuler par exemple ce qu'il refusera, c'est-à-dire ses propres limites pour être partenaire (ce qui sous-entend bien sûr le droit de choisir de « ne pas » être partenaire), mais aussi ayant à être vigilant à d'éventuelles prises de pouvoir.
- 49 Ainsi, ce serait l'éthique de la discussion chère à Habermas qui semblerait première, renforçant l'idée qu'un partenariat ne peut pas être décrété, mais qu'il passe par les conditions d'un dialogue indispensable et sans entraves. Reste toutefois que les espaces de discours présentent bien des nuances : entre espace polémique et espace utopique (de Certeau, 1990, p. 32), quel discours choisira-t-on de développer ?
- 50 De son côté l'EEDD, me semble-t-il, ne peut gommer la préoccupation d'une éthique de la responsabilité partagée avec le proche et le lointain (et ce, dans le temps et dans l'espace) ainsi que la recherche d'un certain art d'être humain et d'habiter le monde.
- 51 La vigilance peut alors passer par des questions très concrètes qui seraient à se poser régulièrement :
- L'espace que l'on a créé est-il habitable par tous les partenaires ?
 - Les différences sont-elles identifiées, assumées, valorisées ?

- L'expression de ce que l'on souhaite faire ensemble est-elle claire ?
- Y a-t-il bien une « reprise réflexive » sur les pratiques et sur les valeurs ?
- Est-on capables d'envisager d'autres fonctionnements organisationnels ?

52 Ainsi, peut-être pourrions-nous au sein de l'Éducation nationale, mais aussi avec l'ensemble des partenaires, via ces pratiques de partenariat apprenant progressivement acquises, espérer viser ce que Donald Schön (1994, p. 383-397) appelle des « institutions sympathiques à la pratique réflexive », capables de créer de nouvelles connaissances organisationnelles. C'est la thèse soutenue par Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1997) s'appuyant sur des entreprises dites apprenantes, mais c'est aussi celle d'Alain Bouvier (2004), ancien recteur de l'académie de Clermont-Ferrand, qui dans sa conclusion nous entraîne vers une société toute entière apprenante : « les systèmes apprenants peuvent constituer une perspective générale d'évolution, fournir une philosophie de la conduite de l'action, une sorte de fil rouge cherchant à orienter les changements voulus, sans pour autant en faire un nouveau dogme qui devrait s'imposer à tous, en tous lieux et toutes circonstances ».

Le partenariat, entre fascination et réticences

- 53 Il s'agit bien pour moi d'être en quête de pratiques cohérentes s'appuyant sur une éthique explicitée, quel que soit son niveau d'action, c'est-à-dire de trouver les articulations entre le dire institutionnel, le faire de la pratique et le comprendre de la recherche. Si nous voulons sortir de nos a priori vis-à-vis du partenariat, il est important à la fois de rester réalistes tout en ne s'interdisant pas de rêver un peu.
- 54 Il ne s'agit pourtant pas de tomber dans le leurre d'une idéalisation qui miserait tout sur le relationnel et risquerait d'être idéologique : le partenariat n'est pas la panacée à appliquer en tout cas, il n'est très certainement pas le remède miracle à tous les maux de l'éducation !
- 55 Cette envie si « humaine » d'humaniser nos relations, de les envisager autrement qu'au travers des relations de pouvoir habituelles, ne nous autorise pas à faire l'économie des approches épistémologique et phénoménologique du partenariat.
- 56 La richesse semble bien résider en ce que le partenariat nous aide, dans tous les interstices de la polysémie des mots et des concepts, dans ces zones d'ambiguïté fructueuses à « défaire notre réel sous l'effet d'autres découpages, d'autres syntaxes » (Barthes, 1993, p. 13), donc à faire un pas de côté, à nous décaler pour mieux revisiter nos propres savoirs et nos propres valeurs et mieux re-construire.
- 57 Tout un travail reste à faire pour mieux entendre et comprendre les points de vue de tous les partenaires de l'éducation à l'environnement (institutions relevant des autres ministères comme l'environnement, l'agriculture ou la recherche, collectivités, associations, entreprises, mais aussi les médias rarement considérés comme partenaires en tant que tels et pourtant vecteurs d'éducation). Entre relations de savoirs et rapports de pouvoirs, c'est dans une dimension de « vouloir vivre ensemble » que se place l'éducation à l'environnement.
- 58 Notre institution scolaire, coutumière de pratiques très dominatrices, mais aussi une des dernières gardiennes de valeurs non marchandes et d'une éthique républicaine (dans le cas présent une éducation à l'environnement pour tous et partout), ne peut passer à côté de ce travail. Mais quelles relations entretiendra-t-elle avec les autres

composantes sociales ? S'agit-il pour elle de préserver son éthique, ou de l'articuler avec d'autres ? Quels critères éthiques sont partageables ? Quels autres sont inacceptables ? Faudrait-il établir un code déontologique pour les membres de l'institution ? L'école est-elle, peut-elle être, un lieu possible d'apprentissage du partenariat pour un vivre ensemble autre ?

- 59 Et pour finir, restent des questions cruciales et éminemment politiques : comment convaincre l'institution scolaire qu'elle n'a pas le monopole de l'éthique éducative ? Pourquoi, alors que l'éthique éducative est nécessairement collective, est-il si difficile de construire un partenariat apprenant avec tous les acteurs déjà impliqués ?

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J-M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, Coll. Éducation et formation.
- Barthes, R. (1993). *L'empire des signes, les sentiers de la création*. Paris : Éditions Skira.
- Bonhoure, G. et Hagnerelle M. (2003, décembre). *Actes du colloque Éduquer à l'environnement vers un développement durable*. Consulté en 2006 sur : www.eduscol.education.fr/eedd.
- Bouvier, A. (2004). *Management et sciences cognitives*. Paris : PUF, Que sais-je n° 3711.
- Bruxelle, Y. (2001-2002). Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 3, 37-61.
- Bruxelle, Y. (novembre 2004). *Avoir des partenaires ou être partenaires. Séminaire de La Rochelle*. Consulté en 2006 sur : www.pole-education-environnement.org, rubrique formation.
- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, Folio Essais n° 146.
- Crinon, J. (1995). Partenariat et formation des maîtres : le discours de l'institution. *Recherche et Formation*, 19, 81-102.
- Darcos, X. (2003, décembre). *Actes du colloque Éduquer à l'environnement vers un développement durable*. Consulté en 2006 sur : www.eduscol.education.fr/eedd.
- Deleuze, G. (2004). *Foucault*. Paris : Éditions de Minuit. Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- Gachet, M-C. (2003, décembre). *Actes du colloque Éduquer à l'environnement vers un développement durable*. Consulté en 2006 sur : www.eduscol.education.fr/eedd.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Éditions du Cerf. Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Éditions du Cerf.
- Jullien, F. (2002). Le sage et le philosophe. *Sciences Humaines*, 125. Consulté en 2006 sur : http://www.scienceshumaines.com/le-sage-et-le-philosophe_fr_2153.html.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Éditions Fayard, Livre de Poche n° 4018. Lévinas, E. (1998). *Éthique comme philosophie première*. Paris : Rivages Poche.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2004). *Bulletin officiel no. 28 du 15 juillet 2004 : Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) – Rentrée 2004*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris : Édition du Seuil.

Nonaka I. et Takeuchi H. (1997), *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Queiroz (de), J.-M. et Ziotkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Russ, J. (1995). *La pensée éthique contemporaine*. Paris : PUF, Que sais-je ? n° 2834.

Sauvé, L. (2001-2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 3, 21-36.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.

Taylor, P. (2003, mars). Séminaire de Rennes, citant Marie Jahoda (1956). Psychological issues in civil liberties. *American psychologist*, 11, 234-240.

NOTES

1. Les fondements de l'intérêt d'un partenariat en EEDD ne seront pas interrogés ici.
2. Le terme de praticien désigne ici l'acteur en situation professionnelle, au sens où l'entend D. Schön (1994).
3. Le ministère de l'Éducation nationale a divisé le territoire français en académies (souvent en coïncidence avec les Régions). À la tête de chaque académie se trouve un représentant du ministre : le recteur.
4. L'approche scientifique de l'EEDD apparaît modulée dans les récents apports (avril 2005) sur le site *Éduscol*, conseillant une approche systémique alternant en complémentarité les approches sensible, artistique, sensorielle, pragmatique, scientifique, conceptuelle et comportementale.
5. Voir à ce sujet d'article *Le développement durable n'est pas une option* de A.C. Husson sur le site *Novethic* <<http://www.novethic.fr/novethic/site/article/index.jsp?id=90076>> (en date du 12 avril 2005) qui fait par ailleurs une traduction restrictive du texte de la circulaire proche de la trahison en parlant d'un « enseignement du développement durable » (six fois dans un texte d'une page), et en occultant « l'EEDD ».
6. Le bilan de l'expérimentation pour l'académie de Poitiers est disponible sur le site : www.ac-poitiers.fr/daac.
7. Voir par exemple l'opération « Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs » dans l'académie de Poitiers (www.gererleau.org).
8. Paroles extraites du rapport fait par les équipes en expérimentation dans l'académie de Poitiers.
9. Hypothèse formulée lors du Congrès du Réseau École et Nature, avril 2005, à Fontbonne (Tarn).
10. Voir à ce sujet toutes les formations proposées par l'Ifrée (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement), conçues et animées en partenariat avec des participants issus de plusieurs mouvances sociales et partenaires potentiels pour des actions à venir.

RÉSUMÉS

S'inscrivant dans le contexte français actuel de généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), cet article propose une réflexion sur les différentes conceptions et pratiques partenariales en milieu scolaire. La recherche en cours explore les différentes façons de voir, d'entendre, de dire, de faire, de comprendre et d'apprendre le partenariat. Elle cherche à mettre en lumière les différentes logiques (priorité à la tâche ou priorité aux relations à établir), les significations particulières attribuées à ces pratiques (éducative, politique, sociale, philosophique) et pointe quelques questionnements éthiques impliquant des vigilances pour une institution éducative.

Considering the French policy regarding the implementation of EESD (environmental education for sustainable development), this article presents a reflexion on partnership conceptions and practices in schools. The ongoing research explores the different ways one can see, listen, speak of, act, understand and learn about partnership. It tries to focus on the logic (either one gives priority to the task itself or to the relationship to set up) and on the meaning of such practices (educational, political, social, philosophical). It also highlights ethical questions that imply vigilance within the educational system.

AUTEUR

YANNICK BRUXELLE

Professeure de Sciences de la Vie et de la Terre, en poste au rectorat de Poitiers pour accompagner la généralisation de l'EEDD dans l'ensemble des établissements scolaires du Poitou-Charentes, elle est engagée dans une recherche doctorale en sciences de l'éducation à l'Université de Rennes 2 (laboratoire du CREAD, sous la direction de Paul Taylor). Elle est par ailleurs membre active du Réseau associatif français École et Nature.