

Corinne MÉRINI

ENTRE SAVOIR SCOLAIRE ET PRATIQUES SOCIALES : LE PARTENARIAT À L'ÉCOLE

Résumé : Le partenariat se présente comme une sorte d'intervalle entre deux cultures : celle de l'école et celle du champ social, au sein duquel l'objet d'étude est tiraillé entre savoir scolaire et savoir social. Reste alors à voir les effets de ces déplacements sur le système d'apprentissage lui-même et les répercussions qui s'en suivent sur la nature du savoir en cause.

Mots clés : Partenariat - interculture - système d'apprentissage - réseaux - événement.

Définir ce que l'on entend par *savoir scolaire* ne peut se faire qu'en référence à d'autres concepts tels que celui de savoir savant ou de pratique sociale de référence, en ce sens les situations partenariales qui ouvrent les pratiques scolaires à des partenaires extérieurs à l'école sont d'excellents observatoires de la manière dont chacun situe son champ d'expertise et la redéfinition des savoirs mis en œuvre dans les situations d'enseignement.

A mi-chemin entre deux types d'approche, celui de l'école et celui des partenaires, le partenariat ouvre la situation d'apprentissage à ce qui est ressenti comme différent, extérieur. La situation partenariale est assimilable à une sorte d'entre-deux institutionnel qui écrase le niveau de l'analyse ethnographique entre une sociologie de la classe (Sirota, 1990, 1993) et du local (A. Henriot-Van Zanten, 1990). La sociologie compréhensive est une approche féconde par rapport à notre souci de saisir ce qui se joue dans cet intervalle, il s'agit de comprendre comment et pourquoi l'action s'organise ainsi. Par contre ce type de sociologie reste impuissante à rendre compte de ce qui appartient au champ de l'imaginaire, du symbolique et des représentations. L'analyse de l'action renvoie en effet, autant aux représentations qui la sous-tendent qu'aux systèmes d'intérêts en présence et à ses modes d'organisation, ce qui oblige à une lecture multiréférenciée à la fois :

- de ses formes d'expression, et pour ce point nous développerons une typologie propre à rendre compte des formes de l'action partenariale et de la manière dont elle s'organise,
- de sa nature et nous l'aborderons en tant que situation interculturelle (C. Clanet, 1990) qui s'appuie sur la notion d'imaginaire collectif (F. Giust-Desprairies, 1984),
- et de ses effets sur la situation d'apprentissage que nous postulons caractéristique de l'école.

Notre première recherche¹ a montré que ce qui est attendu dans une situation partenariale, c'est d'après les personnes interrogées : *l'ouverture à l'autre*, mais aussi *la dimension du réel*, et *l'authenticité de la mise en oeuvre pratique* dans un système d'apprentissage (celui de l'école) plus coutumièrement tourné vers *un savoir jugé savant et « scolarisé »*, sous l'influence de la didactique.

Nous reprendrons, pour illustrer ce point, les réponses d'un enfant de CM2 interviewé par une chaîne de télévision lors des cérémonies du cinquantenaire, à propos de leur classe transplantée ayant pour objet le débarquement allié de 1944. Le journaliste lui demandait si une classe transplantée était bien nécessaire à la connaissance de ce point d'histoire, l'enfant lui répondit : « *On sait qui a débarqué, on sait comment, où et quand, mais on ne savait pas ce qu'il y avait dans le cœur des hommes.* »

L'ouverture de l'école à d'autres types de pratiques, celles des partenaires, nous amène à distinguer ce que nous qualifierons de pratiques sociales de référence en opposition ou plutôt en marge des pratiques scolaires. Par pratiques sociales de référence, nous entendons les pratiques culturelles, sportives de l'ordre du quotidien que l'on trouve hors de l'école mais qui se trouvent être en écho avec certains objets d'apprentissage proposés à l'école comme la pratique de la natation (pratique sociale) et le savoir nager visé par l'école, ou celle du théâtre et l'approche littéraire, le savoir professionnel et l'exercice du métier etc.

Les pratiques sociales mettent en oeuvre un ensemble de savoirs, savoirs être et savoirs faire, là où le savoir scolaire parcellise

¹- Recherche INRP, dépt. 5. L'essentiel des résultats des enquêtes extensives nationales et des études de cas est présenté dans *La formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ?*, dir. D. Zay.

ces mêmes savoirs pour les ramener à l'état d'objet d'apprentissage. De fait, on peut d'ores et déjà pointer que la pratique sociale de référence mobilise un ensemble de savoirs, et à ce titre génère des liens et des mises en correspondance entre ces savoirs, qui sont sources de cohérence et de mise en sens.

Le partenariat à l'école revient donc, à introduire la présence de partenaires experts d'un domaine donné, dans le système d'apprentissage habituel de l'école.

Nous entendons par système d'apprentissage, le rapport existant entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. L'ouverture de ce système, caractéristique de l'école, à des valeurs appartenant à d'autres type de pratique (celle du partenaire) façonne les interactions qui s'y développent, et nous conduit à parler de « socialisation » du savoir, en opposition à la « scolarisation » du savoir, qui, elle, renvoie au traitement que l'école applique au savoir savant, issu de la recherche, afin de l'introduire dans le système d'apprentissage.

Nos recherches laissent apparaître, que l'objet d'étude en situation partenariale, est formalisé par l'enseignant en termes disciplinaires et de savoirs, en termes de pratique sociale par l'intervenant. Pour éclairer ce point nous reprendrons un des cas que nous avons eu à analyser.

Interrogés à propos des objectifs relatifs à un atelier vélo dans un dispositif CATE² :

- *l'enseignant* fait référence à deux disciplines, l'EPS et la technologie, et parle de « maîtriser son équilibre », « savoir maîtriser l'engin », « savoir l'entretenir » ;
- quand *l'intervenant* renvoie à l'idée d'usager de la route en parlant de « connaître les règles du code de la route pour... », « bien conduire », « bien se conduire ».

Il apparaît donc que ce qui organise la situation d'ouverture c'est

- pour *l'enseignant*, la discipline traduite en termes de savoirs,
- pour *le partenaire*, la pratique sociale de référence.

²- Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant.

C'est en ce sens que nous parlons de double culture. Nous entendons par culture l'ensemble du patrimoine symbolique, par lequel les sujets investissent individuellement ou collectivement les objets qui les environnent. C'est en partie à l'aide de ce patrimoine symbolique qu'ils construisent des systèmes d'explication, propres, à caractériser le monde tel qu'il le perçoivent. Double culture donc, entre pratiques sociales de référence et pratiques scolaires correspondante aux deux types d'approche de l'objet d'apprentissage, précédemment évoqués.

Chaque acteur est « contextualisé » dans son histoire et ses pratiques, il produit sur l'autre un phénomène de type écologique dans l'utilisation de codages et de construction symbolique qui lui sont propres, ce qui renvoie à des systèmes d'action qui lui sont particuliers, et source de déstabilisation pour l'autre (nous retrouverons ce point dans le principe de risque qui accompagne le fait d'ouverture).

De ce fait la rencontre des singularités déstabilise et fracture les représentations que les partenaires se font de leur collaboration, mais déstabilise aussi le système d'apprentissage tel que nous l'avons défini.

Chacun des partenaires autonomise son champ d'action et singularise les relations qu'il installe entre les champs. Ces découpages des domaines particuliers à chacun, vont déplacer l'objet d'apprentissage et engager des négociations implicites ou explicites de façon permanente.

La situation partenariale est nourrie des valeurs propres à chacun, mais ne peut être réduite à la somme de ces valeurs, car la situation est interactive et les deux cultures s'altèrent et se fécondent dans le même temps, c'est en ce sens que nous parlons d'interculturalité (Clanet, 1990). Cet auteur montre comment la situation interculturelle, contrairement à l'acculturation (assimilable à l'apprentissage expérientiel) et à l'enculturation (plus proche de la transmission de savoir) est créatrice de nouvelles valeurs, de nouveaux codes et de nouvelles organisations symboliques de l'action.

L'interculture est lieu de conflit et de négociation qui oblige à certain nombre de dons et de deuils au regard de la culture d'origine, dans le cas des situations partenariales à l'école, nous obtenons le schéma dialectique suivant :

DISCIPLINE
SAVOIR SAVANT

Savoir scolaire

PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉ-
RENCE

Savoir socialisé

La question centrale de cette étude est l'articulation à établir entre ces deux pôles dans le cadre d'une situation partenariale, mais au-delà une double question apparaît :

- en quoi, l'ouverture de la situation d'apprentissage à des partenaires extérieurs au système de formation habituel modifie-t-elle la configuration du système ?
- et, quelle est la nature des effets produits ?

L'étude dont nous rendons compte ici a été menée en 1992 à partir de l'analyse transversale de 16 études de cas et de la synthèse de leur fiches méthodologiques, produites dans le cadre de la recherche INRP « *La collaboration entre institutions internes et externes à l'éducation nationale* », sous la direction de Danielle Zay³.

Ces études de cas présentaient des situations partenariales ayant eu lieu soit au niveau de l'école, soit au niveau de la formation des enseignants dans des secteurs aussi divers que ceux de l'école rurale, les échanges internationaux, l'adaptation et l'intégration scolaire, les bibliothèques, centres de documentation, les ateliers artistiques et la formation d'enseignants du premier degré.

I - SAVOIR « SCOLARISÉ », « SAVOIR SOCIALISÉ » UNE ARTICULATION QUI SE NÉGOCIE. NOUVELLE CONFIGURATION DU SYSTÈME APPRENDRE / ENSEIGNER

L'événement et l'intervalle

La majorité des études de cas (12/16) mentionnent la présence d'*un événement* qui met en relation partenaires et enseignants (presta-

³- INRP, département « Politique, pratiques et acteurs de l'éducation ».

tion théâtrale, danse, voyage, exposition, stage de formation conjointe etc.), c'est lui qui inaugure l'action collaboration.

Soutenu par le projet de « produire ensemble », cet événement cimente l'action et parfois l'inscrit dans le temps comme événement annuel⁴. La mise en forme de l'événement sous sa configuration de projet, génère de nombreuses négociations et favorise les échanges ; l'ensemble de ces échanges en termes de savoirs / faire / être semble constituer l'articulation entre pratiques sociales et savoir scolarisé. Autrement dit cette articulation s'établit dans les synergies construites entre deux systèmes, le système scolaire et le système de production tous deux ayant un projet de « production d'effets »⁵ susceptible de résoudre un problème reconnu commun (comme la lutte contre l'échec scolaire, la professionnalisation, l'internationalisation des échanges ou l'introduction d'activités artistiques ou sportives à l'école).

La situation partenariale est donc une sorte d'intervalle qui n'a de raison d'être que dans la présence d'*un événement* et qui accueille momentanément (les partenariats ont une durée alignée sur la date de l'événement) la situation d'apprentissage.

Cet intervalle est le lieu où s'établissent les liens indispensables à l'articulation du pôle « savant » au pôle « social », par la série de confrontations et de négociations qu'il provoque.

L'analyse des cas révèle que l'enseignant apparaît unanimement comme le maître d'oeuvre de la situation ; il prend par ailleurs la responsabilité institutionnelle et pédagogique de l'établissement de ce lien, mais la tâche de construction du lien à établir entre les deux pôles revient indiscutablement à l'apprenant.

En situation partenariale, comme nous l'avons vu, l'objet d'étude (danse, lecture, art plastique, EPS⁶ etc.) se trouve être déplacé, tiraillé entre le pôle savant (versant de l'enseignant) et le pôle social (versant du partenaire), ce déplacement oblige à un certain nombre d'aménagements et de compromis réciproques qui amènent l'un d'entre nous à parler « d'émancipation des cadres scolaires »⁷, en par-

⁴- Comme c'est le cas pour le « festival de Chartres » dont plusieurs études de cas rendent compte et qui se produit chaque année.

⁵- Effets est au pluriel car l'analyse nous révèle leur multiplicité.

⁶- Éducation Physique et Sportive.

⁷- G. Caes auteur d'une étude de cas, « Réseau départemental pour le développement de la danse ».

ticulier en ce qui concerne l'utilisation qui est habituellement faite du contrôle à l'école. Cette situation plurielle rend en effet le contrôle quasiment impossible, qu'il s'agisse d'ailleurs de contrôler la situation ou l'évolution du corps des savoirs.

L'évaluation de la situation et de ses effets reste par contre indispensable pour réguler l'action de collaboration. C'est donc en termes de valeurs que nous situons le problème. L'évaluation devient une recherche d'amélioration dans le rapport enseigner / apprendre qui va au-delà du seul perfectionnement de l'apprentissage. En effet, comment imaginer noter une prestation théâtrale, un rallye vélo, un voyage au Canada ? L'appréciation que l'on peut porter est très dépendante de la valeur que l'on attribue à l'événement. Mais d'autre part comment imaginer une situation partenariale où les partenaires ne fassent régulièrement le point sur le rapport effets attendus / effets obtenus dans des temps de concertation ?

Le réseau et le contrat

La situation partenariale présente une structure commune de liaison des partenaires, le *réseau*, au sein duquel les compétences et les champs d'action s'agencent de manière à constituer les zones de devoirs et de responsabilités des partenaires entre eux par rapports aux sujets visés dans le dispositif : les apprenants.

Nous avons identifié ces réseaux sous le modèle des *Réseaux d'Ouverture et de Collaboration (ROC)* ; l'ouverture est, nous l'avons vue le premier effet évoqué et recherché dans le partenariat⁸.

Notre typologie comporte trois modèles prégnants, chacun d'entre eux a une fonction spécifique que nous allons caractériser, mais nous soulignons qu'aucune prescription ne doit être liée à cette typologie, bien que l'ensemble des acteurs interrogés aspire au troisième modèle.

Les réseaux sont par ailleurs repérables en tant que *communautés culturelles* rassemblant des comportements, des objectifs, des productions, des valeurs et des normes propres à la fois à chaque partenaire, mais aussi au réseau. La seule rencontre ne suffit pas (pluriculturalité), mais produire des effets ou résoudre des problèmes en-

⁸ Cette typologie est plus largement développée dans l'ouvrage *La formation des enseignants au partenariat*, chapitre IV pp. 113-122.

semble à des niveaux et de manière différente, aboutissent à l'élaboration de normes et de codes nouveaux caractérisant l'objet d'apprentissage, qui inscrivent les situations partenariales dans le champ de l'innovation.

Description des réseaux

LE ROC 1

C'est un réseau fortement centralisé autour de l'acteur commanditaire de l'action, qui s'inscrit dans « l'événementiel » autour d'une rencontre, d'un témoignage ou de la visite d'un professionnel extérieur à l'école. L'enjeu de ce réseau est un complément d'information s'intégrant dans une démarche globale de l'enseignant. C'est l'*INFORMATION* qui est en cause, ce qui explique la structure centralisée du réseau.

La mise en oeuvre de ces réseaux repose sur une *hypothèse « associacionniste » de l'apprentissage*, selon laquelle « apprendre » se structure autour de la sommation des informations prises dans des contextes différents, supposés complémentaires.

Il y a socialisation de l'information grâce à l'ouverture sur la réalité des pratiques sociales, c'est un regard posé sur une situation sans implication particulière, une rencontre avec un artiste, un spécialiste, un témoin etc..

LE ROC 2

Le professionnel apporte ou offre son expérience et son « terrain », ainsi que la mise en oeuvre en dimension réelle ; il s'agit de faire, de mettre en oeuvre aux côtés de l'intervenant reconnu comme expert. En ce sens, il y a une « transplantation » des apprentissages sur le terrain de l'intervenant (c'est le cas d'une classe de découverte, des APA⁹, d'un cycle natation, ou d'un stage en entreprise).

Nous sommes ici dans une pédagogie de l'action fondée sur l'*hypothèse constructiviste de l'apprentissage*, où 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, nous l'avons vu, un déplacement de l'objet d'étude vers les pratiques sociales de référence.

⁹- Atelier de Pratique Artistique.

Nous sommes ici dans une alternative *apprendre / entreprendre* (B. Aumont, P.M. Mesnier, 1987).

ROC 3

C'est une situation de collaboration où *les responsabilités sont partagées entre partenaires*. Les intérêts et compétences de chacun sont au service de la production collective ; *les liens de travail sont durables* et créés par un enjeu de recherche et d'innovation : l'objectif poursuivi est celui de la *transformation des mentalités et des pratiques*.

C'est le *modèle cognitiviste de l'apprentissage* qui sous-tend l'organisation de ce réseau, ici le savoir est le fruit d'une construction active due à la transformation des modes de réponses antérieurs dans une démarche conscientisée des processus de transformation qui l'ont accompagnée.

Principes de fonctionnement

Deux principes sont à la base du système partenarial :

- *le principe d'association*, qui veut que les partenaires aient en commun la saisie d'un problème commun, point de départ de leur fait d'association (difficultés scolaires / plan lecture, la petite place faite aux activités artistiques / APA, le problème des rythmes scolaires / CATE etc..).

- *Le principe d'inter-acteur* mis à jour par A. Chambon et M. Proux¹⁰ qui veut que les partenaires soient par ailleurs engagés dans des actions ou des situations voisines, qui font que chacun, se sent concerné par ce qu'il se joue dans la collaboration. Ceci coïncide avec la notion d'intervalle décrite précédemment.

A la naissance des réseaux nous retrouvons quatre autres grands principes. Ils peuvent donner l'impression d'être redondants, car très proches dans l'agencement de la situation, en fait les uns induisent les autres :

- *le principe de besoin*

qui amène les partenaires à faire l'hypothèse que de travailler en collaboration aura un effet positif sur le traitement du problème visé,

¹⁰- A. Chambon & M. Proux « ZEP un changement social en éducation », *Revue Française de Pédagogie* n° 83.

chacun faisant l'hypothèse que la résolution du problème passe par la complémentarité des rôles et des actions. Mais l'association des partenaires ne se produit que si elle correspond de leur point de vue à une nécessité. En d'autres termes, il ne peut y avoir de partenariat prescrit ;

- *le principe de rupture*

travailler en partenariat suppose en effet de rompre non seulement avec les schémas habituels d'organisation de la situation d'enseignement : un lieu spécifique, une classe, un maître, un groupe d'enfants constitué pour au moins une année, mais aussi avec l'isolement dans l'approche des problèmes qui leur est propre ;

- *le principe d'identification*

selon lequel les partenaires acceptent de se reconnaître dans un référentiel minimum commun, pour fonder leur association et accepter les deuils et compromis qui vont s'en suivre. Ce référentiel se réduit le plus souvent à la reconnaissance du problème visé, mais il peut être organisé aussi par la discipline (français, sciences, éducation physique etc.) ou un type de pédagogie ;

- *le principe de risque*

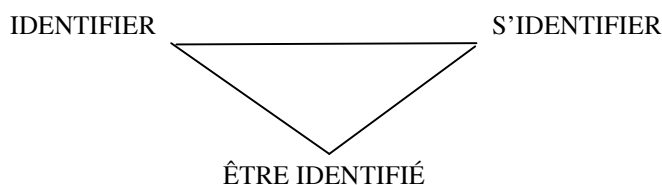
qui trouve son origine dans la perte des repères habituels, due certes aux ruptures qu'engendre ce type de situations, mais risque aussi imputable à l'ouverture et à la présence du regard de l'autre dont les logiques sont différentes, risque enfin dans l'abandon des normes et valeurs d'origine au profit des nouvelles valeurs issues, de l'interculturalité de la situation, et qui amène les partenaires à prendre le risque de se poser alors la question du « qui suis-je » par rapport à l'autre ? Quelles sont les spécificités de chacun ? Mais aussi qui suis-je par rapport aux systèmes, de valeurs, antérieurs et ceux nouvellement établis ?

C'est au sein des structures du réseau que le jeu des négociations délimite en quelque sorte l'acceptable et l'inacceptable en référence aux cultures et aux valeurs d'origine de chacun ; c'est là aussi que l'objet d'étude est déplacé, tirailé, remodelé. Ces négociations s'inscrivent dans ce que nous avons identifié comme étant le *contrat de collaboration*. Notons que l'absence de contrat aboutit à une sorte

de choc frontal des cultures, au conflit, voire à l'abandon de l'action commune¹¹.

Le temps semble être une dimension incontournable dans l'agencement de ces zones de responsabilités - d'engagements et de pouvoir, il y a des habitudes de négociation à créer, et la concertation apparaît comme le lieu de « conflits autorisés » où s'harmonisent les enjeux. Nous parlons d'enjeu et non d'objectifs ou tout autre synonyme, au sens où les partenaires misent sur l'avenir d'un double projet : à la fois personnel et collectif. C'est ce pari sur l'avenir et les gains virtuels qui paradoxalement assurent la cohésion de l'action¹².

Le contrat de collaboration, en régulant les jeux des acteurs, règle le périmètre de l'intervalle où évolue l'objet d'étude. Tirillé entre le pôle savant et le pôle de la pratique sociale, l'objet d'étude entraîne dans ses mouvements le rapport que chacun entretient avec lui. Ceci a pour effet de fracturer les représentations, et de bousculer les identités fondées sur le rapport, dont il est question. Il s'installe ainsi dans la situation de collaboration, un mouvement pendulaire de reconnaissance autour du triangle :



Les liens existant entre ces trois pôles de la construction d'identité configurent la situation d'apprentissage d'une manière toute différente de celle du tête à tête pédagogique ou du triangle pédagogique tel que le décrit J. Houssaye (1993), c'est-à-dire :

	SAVOIR	
ÉLÈVES		PROFESSEUR

¹¹- Ce fut le fait d'une des études de cas analysées.

¹²- Nous développons ce point dans notre thèse *De la formation en partenariat à la formation au partenariat*, soutenue à l'Université de Paris 8.

Nous en concluons qu'apprendre en situation partenariale constitue une transition momentanée (car l'action est limitée dans le temps) entre :

- une *logique linéaire de compilation de l'apprentissage* faisant se succéder un certain nombre d'éléments,
- et le *traitement commun d'un événement*, visant non plus une transmission / appropriation du savoir, mais *la construction d'identité* dans une situation mixte de savoir et de mise en oeuvre pratique.

II - À PROPOS DES EFFETS POINTÉS

Une des études de cas analysées¹³ mentionne une petite enquête réalisée auprès des acteurs concernés par une collaboration ; celle-ci nous permet de pointer ce qui est visé par les enseignants :

- la transformation des relations avec les partenaires ? = non à 56 %
- la transformation de vos rapports avec les enfants ? = non à 50 %
- la transformation des activités scolaires ? = oui à 53 %

Au travers de cette transformation des activités, c'est bien la nature du savoir qui est en cause.

Reprenons par ailleurs les réponses d'enfants recueillies au retour d'un voyage au Québec¹⁴ et comparons-les à celles d'une population témoin, on mesure alors mieux l'impact du réel et de l'authenticité :

Qu'aimerais-tu voir, faire ou rapporter au cours d'un tel voyage ?

- *le groupe témoin répond* les musées - les villes - les ports - la neige - acheter des habits ou des souvenirs - communiquer avec des Québécois - se promener dans la nature ;

- *le groupe de « voyageurs »* les chutes de Niagara - Montréal - la neige et la glace - un match de hockey - rapporter des totems - des dollars et un écureuil.

¹³- Celle de C. Rey, « PAE, ville de Noisy ».

¹⁴- « De la Loire au Saint Laurent », H. Copin

Cette simple et courte comparaison nous montre combien la réalité nourrit l'imaginaire et inversement, les représentations que les enfants ont du réel, sont bousculées, nourries et fracturées. Le savoir n'est plus seulement fonctionnel ou opérationnel, il est à la fois nourri par l'imaginaire et stimulé par le réel. C'est peut être là une explication, à ce que l'analyse transversale des études de cas, notifie en tout premier lieu, à savoir la dynamique que provoque la situation partenariale et qui apparaît dans les textes analysés sous les termes de « dynamique de la situation », « d'impulsion formatrice », « de mise en mouvement », « de dynamisme », « d'élan de formation », « de dynamiser la formation », « de mettre du dynamisme »...

L'entrée de tierces personnes dans le système d'apprentissage bouleverse le positionnement de chacun et remodèle, semble-t-il, la dynamique de formation.

La situation partenariale apparaît alors comme une sorte de *structuration énergétique du système enseigner/apprendre* dans laquelle *la notion d'événement remplace celle de l'élément*.

C'est en ce sens que nous avancerons que le sujet apprenant est placé au centre du système grâce aux rapports nouveaux qu'il entretient avec l'objet d'étude et qui sont éléments fondateurs de la construction de son identité. En situation partenariale, l'apprenant doit se positionner par rapport à un objet d'étude déplacé, entre le pôle du savoir et celui de la pratique sociale ; ce positionnement constitue une part de son parcours d'apprentissage.

Même si ce n'est pas tout à fait le propos de cette étude, nous ne pouvons passer sous silence les effets indirects de cette construction / reconstruction des identités qui concernent autant partenaires et enseignants que les apprenants. Ainsi dans ce face à face culturel (enseignant / partenaires) que constitue la situation partenariale, on pourrait penser que le traitement commun de l'événement conduit à la dilution des compétences ou des identités de chacun. L'analyse révèle que la présence de l'autre, ou plutôt son champ de compétence, est vécu comme agressif et conduit partenaires et enseignants à se défendre en affirmant une identité propre « contre » celle de l'autre¹⁵ : « Si le mé-

¹⁵- Nous avons eu l'occasion de développer cette idée, dans notre article : « Le partenariat comme objet d'étude ? Vers un fondement théorique. », C. Mérini, 1993.

decin est le professionnel de la santé, l'enseignant est le professionnel de l'éducation. »¹⁶

Nous parlerons en conclusion d'*une configuration nouvelle du système d'apprentissage (enseigner/apprendre)* au sein duquel l'objet d'étude est tirailé entre deux pôles (celui de l'enseignant et celui du partenaire). La situation est rendue plus *incertaine en raison des déplacements et des mouvements* dont elle est l'objet, elle est aussi *en rupture avec une vision linéaire et juxtapositive des éléments du savoir, au profit d'un traitement multiréférentiel de l'événement*.

Nous avons pointé *deux effets majeurs* à cette nouvelle configuration de la situation d'apprentissage, ce qui nous informe indirectement sur la nature des savoirs en cause et leur fonction dans le parcours de formation :

- *la fracture des représentations* de départ et la construction de nouvelles. *Jugée plus authentiques* par les partenaires interrogés, les représentations construites après une situation partenariale se rapprochent plus de la pratique sociale que du savoir savant, dans les exemples précédemment cités, les enfants parlent de Montréal et non des villes, et la neige et la glace leur évoquent l'utilisation sociale qui en est faite : le match de hockey. De même, les plages du débarquement, remémorent aux enfants l'émotion ressentie par les alliés, plus qu'une simple date ou fait historique. C'est en ce sens que les situations partenariales sont susceptibles de modifier les rapports des apprenants à l'objet d'étude dont il est question (connaissance d'un pays ou d'un fait historique) ;

- *le choc des cultures* que provoque la rencontre des valeurs et codes propres aux pratiques scolaires, avec ce qui lui est étrange voire étranger *bouleverse et remodèle les identités*, à la condition d'être négocié et donc rendu acceptable.

Une notion, un concept se définit autant par ce qu'il est, que par ce qu'il n'est pas, *l'ouverture du système d'apprentissage* à d'autres, ou à d'autres lieux laisse apparaître *le savoir scolaire* comme étant *ir-réel*, tout au moins *non authentique* aux yeux des personnes interrogées. L'objet d'étude semble « *déhistorisé* », c'est à dire hors du temps singulier du sujet, hors de son histoire personnelle et *décontex-*

¹⁶- Étude de cas de C. Camus « L'enfant et la santé ».

tualisé c'est à dire sans repérage dans le concret immédiat dans l'environnement du sujet. Le partenariat se présente alors comme une sorte d'écologie de l'acte d'apprendre permettant au sujet d'avoir accès aux valeurs et normes sociales, celles-là même que l'école du XIXe siècle avait tentées d'écarter. Paradoxalement, les réalités du champ social nourrissent l'imaginaire et le processus identitaire, apprendre prend alors un sens historique singulier, se charge des valeurs sociales, nous parlerons d'*une forme d'intégration du savoir dans le tissu social*.

Face à ce qui lui est étranger ou différent, l'école redéfinit ses missions, les renforce et cerne ses champs d'expertise en les confrontant à ceux de l'extérieur ; reste alors à s'assurer de l'existence de l'articulation intérieur / extérieur dans une sorte de complémentarité, afin d'affirmer l'intégration de l'école dans son environnement, sans qu'il y ait pour autant confusion entre les missions de chacun, ou, dérive du système vers une « consommation » abusive de cette ouverture.

Corinne MÉRINI
IUFM de Versailles
Université Paris XI

Abstract : The partnership at school appears like an interval between two cultures : the school culture and the culture of the social field inside which the study's object is pulled about school knowledge and social knowledge. It remains to be seen the effects of these shiftings on the learning system itself, and the repercussions on the nature of the knowledge.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E., GONNIN-BOLO A. & ZAY D. (1993). « Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. », texte préparatoire au colloque, INRP ; ESCOL, IFEF, Université Paris VIII, Paris, INRP, 14 p.
- CHAMBON A. & M. PROUX, (1988). « Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? », *Revue Française de Pédagogie* 83, pp.31-38.

C. MÉRINI

- CLANET C., (1990). *L'interculturel*, PUM Toulouse.
- HENRIOT-VAN-ZANTEN A. (1990). *L'école et l'espace local : les enjeux des ZEP*, Lyon, PUL.
- HOUSSAYE J. (dir.), 1993. *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- MÉRINI C. (1993) « Le partenariat comme objet d'étude ? Vers un fondement théorique. », *Les Cahiers du DEA*, revue de la formation doctorale, UFR 8 Sciences de l'Éducation, n° 1, pp. 7-36, Université Paris VIII St. Denis.
- MÉRINI C. (1994) *De la formation en partenariat, à la formation au partenariat*, thèse de l'Université de Paris 8, dirigée par G. Berger.
- SIROTA R. (1990) « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. » in : *Sociologie de l'éducation ; dix ans de recherche*, Paris INRP L'Harmattan, pp. 175-195.
- SIROTA R. (1993) « Le métier d'élève ou le retour de l'acteur. », *Revue Française de Pédagogie* n° 104, pp.85-108.
- ZAY D. (1994) *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris, PUF.
- ZAY D. (1994) *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Préface d'A. de Peretti. Paris, INRP, Bruxelles, De Boeck.