

Jean-Pierre OBIN

LES ENJEUX DU PARTENARIAT EDUCATIF (Conférence au colloque de l'AFIDES, Lausanne, le 27 octobre 1997)

Les études concernant le partenariat scolaire ne sont pas nouvelles. Dès 1990, une revue française, *Administration et Éducation*, traite du partenariat. Un peu plus tard, en 1992, c'est le colloque de l'OCDE sur *École et entreprise, un nouveau partenariat*, puis en 1993 un autre colloque organisé par l'Institut national de la recherche pédagogique et un numéro de la revue française *Éducation et Management*. Cette rapide bibliographie n'est sans doute pas exhaustive. Une thématique ressort de ces études : celle de **l'ouverture de l'école**. Beaucoup d'auteurs nous disent en substance: « L'école n'est plus seule, elle doit s'ouvrir ». Nous devons réfléchir : l'école a-t-elle jamais été seule ? Et qu'est-ce qui est vraiment nouveau dans cette idée de partenariat ? Que l'école ne doit plus se fermer ? Mais de quelle école parle-t-on ?

S'il s'agit de l'école française, il est certain que depuis la Révolution du moins, elle a été conçue en rupture avec l'environnement de l'enfant, pour l'arracher aux préjugés de son milieu familial, religieux et social, et pour l'élever vers ce que les Lumières appellent l'universel. Mais cette école française n'est pas l'école franco-canadienne par exemple, qui s'est construite plutôt, me semble-t-il, autour de la préservation d'une identité immergée dans un milieu linguistiquement, culturellement et politiquement hostile. Elle n'est pas non plus, pour prendre un second exemple, l'école africaine, tendue, tiraillée parfois entre un modèle national imposé par la colonisation, dans des États qui ne sont pas des États nations pour la plupart, et une société profondément marquée par une réalité communautaire, villageoise et religieuse, que l'exode rural n'a fait que transposer dans la grande ville.

Bien qu'appartenant tous à la même communauté francophone, nous n'avons pas tout à fait la même histoire. Nos écoles n'ont pas la même histoire. Il faudra donc, ici, essayer de distinguer ce que l'on dit lorsque l'on parle d'ouvrir l'école à son environnement. En tout cas, on peut affirmer qu'autour du thème du partenariat, il s'agit toujours de traiter des relations de l'école et de la société qui l'entoure, prise dans un sens plus ou moins large.

Je voudrais citer pour terminer cette introduction, une parole assez forte de Jacques Delors à la 45^{ème} session de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO en Octobre 1996, à propos de partenariat scolaire : « *La société demande beaucoup à l'enseignement. Je dirais même, je devrais même dire beaucoup trop. Mais que fait la société pour l'école ? L'école a besoin d'un partenariat avec les autres forces de la société ; si on la laisse dans son coin et si on lui demande trop, on risque de démoraliser l'école et les enseignants* ». Il y a là un renversement de perspectives, car ce qu'on entend le plus souvent c'est plutôt : « L'école doit regarder vers la société, et s'adapter », et ici Jacques Delors nous dit : « La société doit regarder son école et la soutenir ». Autre perspective pour le partenariat.

Il nous faut donc essayer d'y voir plus clair, et je proposerai pour cela une structuration de cet exposé en trois parties. Dans la première, j'essaierai de clarifier le terme

de partenariat et je me centrerai sur le mot ; dans la seconde partie sur la chose : j'essaierai de distinguer les différentes formes de partenariat qui peuvent exister dans les écoles et les établissements, et de dégager les enjeux qui sont au coeur de ces pratiques ; enfin en troisième partie, j'essaierai de voir si un sens général, un sens commun, peut être tiré de ces réflexions et de ces observations.

LE MOT

Tout d'abord le mot ! Je donne la parole pour commencer, à mon collègue Inspecteur général de l'Éducation nationale André Lafond, qui en 1990 dans la revue *Administration et Éducation*, écrivait ceci : « *Le système éducatif français se nourrit volontiers de mots. Après le projet qui, en ce moment, envahit tout, voici qu'apparaît le partenariat auquel il semble qu'on puisse prédire, à lui aussi, une belle destinée. L'école découvre un appétit de partenaires en son sein et à l'extérieur. Qui sont les partenaires de l'école ? Que doit-on, que peut-on en attendre, et surtout ne peut-on craindre qu'à force de faire appel au partenariat, l'école en vienne à perdre son identité et son âme ?* ». Je crois que ce questionnement n'a pas profondément vieilli. Les uns et les autres nous nous posons la question de savoir jusqu'où l'école doit s'ouvrir, jusqu'où elle doit engager des partenariats, et s'il n'y a pas un risque au bout du compte pour son « âme », même si le « corps », sans doute, peut en profiter !

Le mot de partenariat est un mot à succès, comme celui de projet nous dit André Lafond, mais surtout comme d'autres qui nous viennent de l'anglais, alors même qu'il s'agit de mots d'origine française, qui ont fait un détour de quelques siècles par l'anglais pour nous revenir en quelque sorte marqués de l'onction anglo-saxonne de la modernité. Ainsi en va-t-il pour « management » qui vient du français ménagement, pour « engineering » qui vient du français génie. Et aussi de « partenaire » dont l'origine médiévale est l'ancien « parçonner » qui signifiait « associé », passé en Angleterre pour devenir « partner » et revenu au début du 19^{ème} siècle dans les fourgons de la révolution industrielle britannique pour devenir le mot qui nous réunit. De fait, on l'utilise surtout dans le domaine du sport ou du jeu : on a un partenaire de bridge ou de tennis. Son succès est beaucoup plus récent, dans le système éducatif notamment, il date des années soixante et provient du Japon où le mot a pris l'usage qu'on lui connaît aujourd'hui dans les entreprises. En anglais le mot partenariat donne *partnership*, *partnerschaft* en allemand, et *sistema dei partners* en italien. Il n'y a guère que l'espagnol qui résiste à l'anglais : partenariat se dit simplement *la asociacion*, on a gardé la terminologie d'origine d'associé, d'association. Et puis, *the last but not the least*, dans les années soixante-dix, avec la libéralisation des moeurs, le mot envahit la sexualité.

Aujourd'hui, le mot fonctionne un peu comme une métaphore, une image de jeu, de sport, de performance, de compétition. Il présente un aspect fonctionnel, indifférencié, neutre, aseptisé. Les patrons n'ont plus d'associés, ils ont des partenaires ! Le sportif plus d'équipiers, mais des partenaires ! Une femme n'a plus d'amants : encore des partenaires ! Avec ces mots disparus, ce sont l'esprit de coopération, l'esprit d'équipe ou l'amour qui ont disparu. Il ne reste qu'une sorte d'indifférenciation qui évoque le fonctionnel, le rendement, voire la performance : « Combien de partenaires ? ». Marguerite Gentzbittel (les français la connaissent bien, proviseur du Lycée Fénelon à Paris elle est devenue une figure emblématique des médias, servant même de modèle à une série télévisée, *Madame le Proviseur*), écrit dans un article de 1990 : « *Au bridge, c'est clair, l'alliance est une alliance pour gagner; gagner contre. A l'époque du sida, le partenaire sexuel c'est le risque partagé, à la vie comme à la mort* ». Je crois qu'elle vise juste, car on touche sans doute là au fond des choses : est-ce que la mort n'est pas, depuis la nuit des temps, la vieille partenaire de la vie, et

est-ce que l'homme n'est pas devenu homme précisément, en prenant conscience qu'il était mortel, et n'est-ce pas là qu'est né ce profond désir d'immortalité, de pouvoir se succéder à soi-même, de transmettre un héritage, qui s'appelle tout simplement l'éducation ?

Après les connotations du terme, prenons un peu de temps pour étudier ses dénotations : solidarité, coopération, alliance, association. Solidarité tout d'abord, voilà une valeur morale qu'on nommait hier la fraternité. Lorsque je me sens solidaire, l'autre est un frère ; je suis l'autre ; j'adopte ses objectifs, ses intérêts ; règne une sorte d'homogénéité qui va de soi. On s'accomplit dans le don, dans un rapport inégalitaire et qui est aux fondements des rapports humains comme le montre par exemple un anthropologue québécois, Jacques Godbout, dans *L'esprit du don*.

Lorsque qu'on parle d'association, la fraternité n'est pas loin mais ce n'est plus tout à fait la même chose. Je m'associe avec des semblables ; il y a une mise en commun, mais égalitaire cette fois-ci ; on est dans le domaine du partage, des échanges. C'est sans doute ce qui nous rassemble, nous qui sommes une association et dont le repas traditionnel, qui est une forme de partage, s'appelle précisément « le dîner des échanges ».

Avec la coopération je deviens différent de l'autre, je coopère, j'opère avec ; il y a l'idée d'action commune, c'est-à-dire d'unité d'objectif, et donc de concertation. En allant plus loin, on scelle une alliance, on signe des traités ; on se place dans le domaine stratégique, à visée offensive ou défensive.

Enfin, avec le partenariat, on pourrait dire « à chacun ses objectifs ». L'école et l'entreprise n'ont pas les mêmes. On devient partenaires au nom d'un certain pragmatisme. L'unité n'est plus d'objectifs, mais simplement d'intérêts. On signe un contrat, chacun doit y trouver son compte ; on est là dans une conception utilitaire, fonctionnelle, pratique, qui nécessite souvent des négociations et, forcément, débouche sur des compromis. Le mot présente, on le voit, une grande capacité d'adaptation.

Voyons maintenant plus précisément de quoi est faite la chose, un objet polymorphe que certains qualifient même d'attrape-tout.

LA CHOSE

Je n'ai noté pas moins de sept grands domaines d'application du partenariat, présentant chacun ses enjeux particuliers. Nous allons faire, si vous le voulez bien, une revue rapide de nos partenaires les plus fréquents : les familles, les communautés, la société, les pays d'origine, le Nord pour le Sud (et réciproquement), les associations éducatives, les institutions publiques et, je garde le meilleur pour la fin, les entreprises.

Le partenariat avec les familles tout d'abord. Le premier enjeu, aussi clair que souvent proclamé est éducatif. Il s'agit de s'attacher à ce que le travail scolaire des enfants soit mieux suivi et, plus généralement, que leur éducation soit conjointement assurée. Maîtres et parents s'informent mutuellement des comportements et des performances scolaires des élèves. Je ne développerai pas cette dimension, tant elle paraît évidente, connue et généralisée. Mais ses enjeux économiques peuvent également être importants. Il s'agit, nous dit-on parfois, de pallier les défaillances de l'État, et l'exemple de l'Afrique est à cet égard intéressant. Nous aurons une conférence de Madame Rakieta Drabo-Kraboré, du Burkina, sur la mobilisation des ressources nécessaires au fonctionnement de l'école par la coopération

avec les familles. En France, l'enjeu social est de plus en plus présent. L'État donne à chaque établissement des crédits, sous la forme d'un fonds d'aide social qui permet d'aider les enfants qui en ont le plus besoin. Ce partenariat social avec les familles, qui n'existait pas il y a quelques années se développe parallèlement à la montée des difficultés économiques et sociales des familles.

Après les familles, **les communautés**. Ce terme fait référence aux pays où la dimension communautaire existe, et où existe donc un enjeu culturel local du partenariat. Il va notamment nous être présenté par Monsieur Abdou-Karim Guèye, du Sénégal, qui doit faire une conférence sur ce sujet. Plus généralement, il semble en effet que l'Afrique soit à la recherche d'un modèle qui respecte à la fois les orientations des États et les préoccupations culturelles des communautés. Quelle place faire dans l'éducation à la culture communautaire, et notamment à la langue d'origine des enfants, qui n'est pas le plus souvent celle du système éducatif ? En France, nous avons connu, dans les années soixante-dix, un regain de l'idéologie communautaire. C'était le moment où des jeunes, après 68, partaient vivre en communauté. Un certain nombre d'écoles ont adopté cet esprit communautaire pour tenter de s'ouvrir sur leur environnement : on les a appelé les établissements « intégrés » ou « ouverts ». Ces lycées et ces collèges sont aujourd'hui, pour la plupart, fermés ou transformés, notamment à cause de la dégradation de la vie urbaine. Il peut exister aussi un enjeu économique au partenariat communautaire. A Dakar par exemple, j'ai été témoin d'un projet mené à bien grâce au concours des communautés environnant un lycée, consistant à assainir un canal insalubre traversant l'établissement et qui était devenu un foyer de paludisme. En Amérique latine, j'ai observé dans les quartiers que l'on appelle déshérités, les « barrios » du Venezuela par exemple, la mobilisation de ce qu'on appelle *la comunidad* pour protéger l'établissement, assurer sa sécurité ou même y effectuer des travaux qui, en France, relèveraient des personnels ouvriers ou de service, comme la peinture, la plomberie ou le jardinage.

En élargissant progressivement la perspective, on trouve **la société**. A côté des savoirs savants, comment faire place à l'école aux savoirs sociaux, c'est-à-dire aux réalités vécues par les élèves ? Nous sommes aujourd'hui face à une prolifération de sollicitations pour que ces savoirs sociaux entrent dans l'école. Je crois que c'est la même chose en Belgique, du moins si je me réfère à la présentation de l'intervention de Madame Marie-Jeanne Clersy qui s'interroge : « *Dans cette prolifération de sollicitations externes et internes à l'école, l'école ne se disperse-t-elle pas au risque de perdre ses finalités propres ?* ». En France, on observe une très grande variété de demandes d'interventions dites de découverte. Découverte culturelle, artistique, du patrimoine, découverte de la santé avec l'éducation sexuelle, la prévention des déviances et des MST, découverte de la sécurité avec la sécurité routière notamment, mais aussi la protection contre la pédophilie, découverte de la nature, des entreprises, du monde économique, découverte des institutions politiques, de la police, de la justice, du parlement, découverte des plaisirs de la table avec l'éducation du goût... Cette liste est sans doute sans fin (aux deux sens du terme!). Dans une école de zone d'éducation prioritaire (ZEP) de Lyon, des instituteurs me confiaient récemment : « *Nous ne pouvons plus répondre à ces sollicitations, sinon il n'y aurait plus de place pour l'enseignement. Nous sommes obligés, bien qu'elles soient le plus généralement gratuites, de limiter les interventions extérieures pour pouvoir encore enseigner* ». Mais découvrir, est-ce apprendre ? L'école ne deviendrait-elle pas une sorte de super télévision, de grande lucarne ouverte sur la société ? Les savoirs scolaires ne sont-ils pas d'une autre nature que ces savoirs sociaux ? Un récent rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur les ZEP, montre comment les écoles qui laissent le moins de place à ces activités de découverte, et sont donc le plus

centrées sur les activités traditionnelles d'apprentissage des savoirs scolaires, sont celles qui font réussir le mieux leurs élèves.

Voyons maintenant **l'ouverture sur les pays d'origine** des élèves issus de l'immigration, ceux que l'on appelle les immigrés et qui sont le plus souvent des enfants d'immigrés. La France a en ce domaine une politique particulière (mais peut-être en existe-t-il dans d'autres pays ?) : l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO). Elle a signé avec six pays d'origine, les principaux pays d'immigration, des conventions qui organisent à l'école primaire un enseignement de la langue et de la culture d'origine, dispensé par des intervenants étrangers. Cet enseignement a été dénoncé par plusieurs institutions, et à plusieurs reprises, comme étant contraire aux principes constitutionnels d'égalité et de laïcité. En effet, pour certains de ces pays, l'envoi de ces enseignants semble dissimuler une volonté de contrôle politique ou religieux de leurs nationaux émigrés. Entorse aussi au principe d'égalité, car les enfants français sont exclus de l'ELCO, alors que la constitution impose des enseignements ouverts à tous. Pour la France, le respect des accords bilatéraux qui la lient à ces pays semble déterminé par les risques diplomatiques. On n'en est pas moins en droit de se poser des questions : s'agit-il d'une ouverture de l'école ou d'une couverture permettant d'assurer un encadrement idéologique ? D'une fidélité à une origine ou bien d'un enfermement dans un passé dont on a le droit de vouloir se soustraire ? Ces questions restent posées aujourd'hui au gouvernement français.

Cinquième domaine : **s'ouvrir au monde avec le partenariat Nord-Sud**. Voilà un enjeu éducatif bien sûr, mais aussi économique et politique. Je citerai ici Yves Basset qui écrit dans *La revue des échanges* en 1996 : « *Partout dans le monde, là où les cultures refusent de dialoguer, naissent l'intolérance, le racisme et la violence. Pour que la paix conserve ses chances, l'aide et le commerce ne suffisent pas* ». Nous avons là une parole d'expert, d'un orfèvre en matière de coopération Nord-Sud. J'ai suivi il y a quelques années un projet mené à Lyon par un lycée professionnel, avec des jeunes issus des quartiers les plus défavorisés de l'agglomération qui préparaient un certificat d'aptitude professionnel de charpentier. En trois ans, ils ont conçu, fabriqué et construit dans un village du Sénégal une école qu'ils ont livrée « clés en mains », mobilier et matériel pédagogique inclus. Il ne s'agissait pas principalement d'une action caritative ou humanitaire, mais de bien plus que cela. Pour ces jeunes c'était d'abord une action de formation, et pas seulement professionnelle, mais aussi générale et civique. Car ils ont dû préparer et organiser le voyage, avoir des échanges avec des diplomates et des hommes politiques, notamment avec l'ancien président Senghor, rencontrer des responsables éducatifs, des professeurs et des élèves africains : une prodigieuse formation humaine pour ces adolescents en difficulté. Il ne s'agissait pas seulement pour eux de donner, mais aussi de recevoir.

Après ces partenariats externes qui vont de la famille à la planète, nous allons maintenant regarder du côté des partenaires institutionnels de l'école. Après l'extérieur, l'intérieur où nous avons, là encore, à faire à plusieurs types de partenariats. Il faut évoquer d'abord de manière particulière ce que nous appelons en France **les associations éducatives**, para ou périscolaires. La nature de l'enjeu est pour nous sociopolitique. Depuis la seconde moitié du 19^{ème} siècle et la création de la Ligue de l'enseignement qui est à l'origine de l'école laïque, ces mouvements constituent le secteur de « l'éducation populaire ». Beaucoup se sont développés après la dernière guerre, car ils ont été fondés ou du moins se sont revigorés dans la Résistance. Aujourd'hui on retrouve ces partenaires éducatifs impliqués dans la formation des élèves à la citoyenneté, notamment la formation des délégués des élèves, mais aussi dans ce qu'on peut appeler l'autoformation ou la formation mutuelle des

enseignants. Certains de ces mouvements organisent des stages et des universités d'été pour enseignants. D'autres ou les mêmes ont investi le domaine des loisirs, des clubs et des colonies de vacances, activités devenues pour eux un enjeu économique majeur. Ces associations se sont professionnalisées, elles ne vivent plus uniquement ou même principalement du bénévolat, mais emploient de nombreux salariés. Cette professionnalisation en fait des partenaires « obligés » de l'école et plus largement de l'État, dans le sens où la plupart de leurs subsides proviennent des pouvoirs publics.

Heureuse transition puisque la catégorie suivante rassemble justement **les institutions publiques**. Communes, départements et régions sont ce que l'on appelle en France les partenaires institutionnels des écoles, des collèges et des lycées. Ce sont surtout des partenaires économiques depuis la loi de décentralisation de 1982. Les dépenses éducatives de ces collectivités territoriales qui étaient, avant la décentralisation, de 15 % de la dépense éducative de la nation, sont montées à 20 % aujourd'hui tandis que la part de l'État diminuait d'autant. Évidemment qui paie a envie de décider, et la pression est devenue très forte pour que ces collectivités prennent une part plus importante dans les décisions éducatives. Je crois savoir que notre Ministre est en train d'étudier une réforme des établissements publics qui pourrait aller dans ce sens. Lorsqu'un lycée professionnel, par exemple, veut modifier la carte de ses formations, il doit d'abord s'adresser au Conseil régional et négocier avec lui les investissements que nécessite cette rénovation ou ce réaménagement des filières. Le projet d'établissement constitue alors un outil efficace de négociation. On voit apparaître également des collaborations avec la justice, la police et les travailleurs sociaux, qui se multiplient autour des affaires de drogue, de racket, de délinquance et de violence, et dont l'enjeu social n'est plus à démontrer. Deux instances de ce partenariat se développent : les comités locaux de prévention de la délinquance, présidés par les maires et qui rassemblent les représentants de la justice, de la police, des secteurs socio-éducatif et scolaire, ainsi que les comités d'environnement social qui rassemblent les mêmes partenaires, mais cette fois-ci au niveau de l'établissement et sous l'égide de son directeur. Évidemment, ce partenariat avec les institutions publiques n'est pas sans risques et on a pu observer quelques dérives. Je me souviens (c'était peu avant des élections cantonales), de ce département que je ne citerai pas, qui avait fait distribuer à tous les collégiens de magnifiques survêtements aux couleurs du Conseil général ! Les risques de dérive politicienne existent et il faut savoir s'en prémunir.

Enfin, dernier partenaire, et ce n'est pas le moindre, **les entreprises**. L'enjeu éducatif de ce partenariat est tellement évident, autour de la formation professionnelle des jeunes, qu'il semble inutile de s'y attarder. Pour les établissements professionnels, s'associer avec des entreprises (ce qui est la règle en France depuis la circulaire dite Beullac du 16 Juillet 1979), c'est permettre à des jeunes d'aller faire une part de leur formation devant de vraies machines, dans un vrai milieu professionnel, avec de vrais professionnels. C'est ce que l'OCDE nommait en 1992 « Le nouveau partenariat ». Pour les entreprises l'enjeu est d'abord économique. En France, les jeunes qui se destinent à l'enseignement professionnel sont traditionnellement sélectionnés par leur échec au collège. On est orienté dans la voie professionnelle parce qu'on n'est pas bon dans les disciplines générales. Les entreprises cherchent donc, en développant ce partenariat, à s'assurer un recrutement de meilleure qualité, un peu comme avec le *Duales System* allemand. Un exemple : dans un grand lycée technique et professionnel de Lyon, une convention a été signée avec la Marine nationale. Cette dernière recrute elle-même ses élèves par concours national puis les place dans l'établissement. Ce sont des élèves sous contrat d'apprentissage, qui suivent les mêmes études que les autres, dans les mêmes classes. La Marine se prémunit ainsi de la faible qualité du recrutement en organisant un pré-recrutement spécifique qui, proposant un salaire aux jeunes,

est évidemment attractif. Là encore, dérives possibles : je connais d'autres établissements techniques ou professionnels dans lesquels, sous prétexte de ménager des stages et une possibilité d'emploi, on va éliminer à l'entrée les élèves dont les employeurs ne veulent pas, ceux dont le patronyme ou la couleur de peau fait ressortir une origine maghrébine, antillaise ou africaine pour être précis. C'est, sous prétexte d'efficacité et de relation partenariale avec les entreprises, quelle que soit la présentation qui en est faite, ce qu'on nomme ailleurs de l'épuration ethnique.

Enjeu de stratégie et d'organisation : pour l'établissement, avoir pour partenaires de prestigieuses entreprises, ce n'est pas simplement disposer de moyens supplémentaires, c'est aussi modifier son image, améliorer sa réputation, c'est une plus-value symbolique pour le recrutement des élèves. L'entreprise modèle aussi son image de marque : une entreprise qui entreprend un partenariat avec l'Éducation nationale est souvent perçue comme plus courageuse, car nous n'avons pas forcément bonne réputation dans le milieu industriel.

Enjeu de développement et d'innovation technologiques aussi. Il s'agit de partenariats avec des petites et moyennes entreprises qui n'ont pas les moyens de disposer d'un secteur recherche-développement. Dans un certain nombre d'académies, des établissements ont mutualisé leurs ressources en créant des « pôles de ressources pour l'innovation technologique », afin d'offrir leurs services à des entreprises, y compris pour développer des brevets, moyennant rétribution bien entendu.

A propos du partenariat avec les entreprises, j'ai déjà évoqué certains risques. Mais pas encore le « risque majeur », celui qu'évoquait André Lafond dans la phrase que j'ai citée au début de cet exposé. C'est Marguerite Gentzbittel qui en parle d'une manière très imagée dans son article de 1990. Voici ce qu'écrivait alors le proviseur du Lycée Fénélon à Paris, à propos du partenariat qu'elle avait engagé avec la Banque nationale de Paris, la BNP : « *Au conseil d'administration, un choeur d'administrateurs entonne l'hymne du partenariat. Unisson. Vote emporté à la quasi-unanimité, l'éloquence a créé l'adhésion. Bref moment. Demain ne chantera pas. Passé comme une lettre à la poste le contrat qui couvre de publicités agressives mais juteuses les murs du lycée. Approuvé le jumelage avec la BNP si partenarial, si conforme aux textes et instructions, si beau, si calme. Une pétition, demain, exprimera un large mécontentement : publicité-agression ! Anti-éducation ! Privatisation ! Il faut trouver les sous que l'État nous refuse, le lycée vend son âme à la BNP !* ». Plus récemment, une décision d'un tribunal administratif a contraint un établissement à retirer de la circulation un carnet de correspondance distribué aux élèves qui incorporait des pages de publicité. « *Vendre son âme* » : le partenaire sent le souffre ! L'entreprise, vous l'avez compris, c'est le diable ! Après l'avoir encensée on la diabolise. Comment nous y retrouver entre l'enfer et le paradis du partenariat ?

Et l'élève me direz-vous ? Est-il oublié, comme d'habitude ? Est-il « partenaire » lui aussi ? Un proviseur s'insurge dans une publication : « *Tous égaux. Le qualificatif de partenaire escamote les statuts, les fonctions, les responsabilités, les rôles différents. Tous partenaires ! Depuis la rentrée je regarde chacun en me disant : est-ce un partenaire ? Pas simple ! Je vous invite à l'exercice, vous verrez vite que ce n'est pas la bonne démarche, elle n'élucide rien* ». Alors, si le sens du mot se dérobe, où trouver un peu de clarté, comment faire de la lumière et donc donner du sens à l'ensemble de ces pratiques ? Ce sera la troisième et dernière partie de cet exposé.

LE SENS

Tout d'abord, je voudrais évacuer trois idées reçues que l'on retrouve assez communément dans les textes sur le partenariat, en France du moins, en particulier dans les revues que j'ai mentionnées

La première idée reçue est que le partenariat est devenu nécessaire car l'État se désengage financièrement de l'école. En France, si on examine les chiffres, c'est tout à fait faux. En quinze ans, c'est-à-dire entre 1980 et 1995, la part de la dépense éducative de la nation prise en charge par les pouvoirs publics (État, collectivités territoriales et autres administrations) est passée de 85 % à 87,7 %. Elle est en augmentation. En revanche, nos deux autres partenaires, les familles et les entreprises, ont vu leurs parts diminuer pendant la même période. Les entreprises sont passées de 5,5 à 5,3 % de la dépense éducative de la nation, tandis que les familles passaient de 9,5 à 7 %. Le désengagement éducatif des pouvoirs publics en France est une fable.

Deuxième idée reçue : le partenariat est nécessaire car l'entreprise est beaucoup plus fréquentable qu'avant. L'entreprise s'humanise dit-on, elle a des valeurs, tout comme l'Éducation nationale. Je lis par exemple dans un article : « *L'entreprise abandonne l'organisation taylorienne pour se tourner vers des valeurs plus humaines* ». Là encore, regardons objectivement les choses. Depuis dix ou vingt ans, des pans entiers de l'économie se sont taylorisés ou sont en cours de taylorisation. C'est le cas de deux grands secteurs d'emplois en France : l'agriculture d'une part, le bâtiment et travaux publics d'autre part. Quant au thème de « l'entreprise citoyenne », on a vu dernièrement en France ce qu'il en était advenu : un homme, Jean Gandois, en avait fait son étendard pour être élu à la tête du Conseil national du patronat français, et vient de démissionner sous la pression des tenants du libéralisme. L'entreprise ne défend aucune « valeur humaine », l'entreprise a un but, le profit, et des moyens privilégiés, l'efficacité et l'innovation. Pour reprendre un ouvrage célèbre, *L'horreur économique*, le *best-seller* français de l'année dernière, Viviane Forester y a un mot définitif à ce propos. Elle écrit : « *L'entreprise citoyenne ? Même les surréalistes n'y auraient pas pensé !* ».

Troisième idée reçue, « l'organisation partenariale », c'est-à-dire en réseau, décentralisée, celle des grandes entreprises, s'opposerait à l'organisation bureaucratique, centralisée et hiérarchisée qui est la nôtre. Lorsqu'on compare l'organisation d'une entreprise multinationale et celle d'un service public, on s'aperçoit tout d'abord que les composantes de cette grande entreprise présentent souvent tous les défauts des systèmes bureaucratiques : le défaut de communication entre services, le poids d'une hiérarchie comportant visiblement des personnes et des échelons superflus, etc. Quant au centralisme, existe-t-il organisation plus centralisée sur le plan stratégique qu'une multinationale, dans laquelle l'ensemble des grandes décisions sont prises par ce qu'on appelle le comité stratégique, c'est-à-dire un tout petit nombre de personnes qui imposent leurs oukases à toutes les branches de l'entreprise, jusqu'à la vente ou la disparition de certaines d'entre elles ? Ensuite il est vrai, celles-ci disposent d'une certaine autonomie pour mettre en oeuvre ces orientations vitales. La stratégie, les grandes décisions, ce qui est important en définitive, est sans doute beaucoup plus centralisée, beaucoup moins diffuse dans les entreprises multinationales que dans les organisations publiques, et ces dernières plus démocratiques dans leur fonctionnement que beaucoup de grandes entreprises.

Venons en maintenant à notre tentative de synthèse. Comment donner ou essayer de trouver du sens à ces pratiques très dispersées, très différentes, d'ouverture et de partenariat ?

Quel enjeu majeur transcenderait des formes aussi diverses de collaboration ? Pour aborder cette question je pense nécessaire d'opérer un court détour par ce qu'est l'école française, ou plutôt l'école à la française, et même, pour viser plus large, sur ce qui constitue l'école en Occident. Cette école, Paidea grecque, Bildung allemande, école française, ne s'est jamais fixé pour mission de socialiser l'enfant ni pour but de lui faire acquérir les normes de la société environnante, laissant cette tâche à la famille et plus largement à l'éducation sociale. L'originalité de cette école, depuis le Moyen Âge pour « l'Université », depuis le 19^{ème} siècle pour l'école primaire, est d'avoir voulu mettre l'enfant au contact le plus étroit possible de l'universel, c'est-à-dire du Vrai, du Beau, du Juste et du Bien : éducation scientifique, éducation esthétique, éducation civique, éducation morale, toutes choses que l'enfant ne trouve pas forcément dans la société qui l'entoure, une société certes vivante, contradictoire, mais souvent loin de ces idéaux. Un philosophe français comme Alain a résumé dans une formule célèbre cette conception : « *L'école est un lieu admirable, j'aime que les bruits extérieurs n'y entrent point* ». C'est l'école des Lumières. Pourtant cette école, on en doute aujourd'hui, et on a raison d'en douter, car elle s'est révélée impuissante à empêcher ce que le vingtième siècle a infligé à l'Europe, à l'Occident et au monde : le triomphe de la barbarie.

Il y a un livre que j'aimerais vous conseiller, qui n'est pas un roman mais un récit autobiographique d'un romancier allemand, Alfred Andersht, et qui s'appelle *Le père d'un assassin*, avec un sous-titre plus évocateur, *Histoire de lycée*. C'est le récit d'une inspection par le proviseur du lycée (le proviseur inspectait les cours à cette époque en Allemagne), de la classe de grec où le jeune Alfred était élève. Le récit prend d'autant plus de poids, de force et d'intérêt lorsqu'on sait que le proviseur s'appelle Himler et qu'il est le père du dignitaire nazi, celui que Andersht considère comme le plus grand criminel qu'ait connu l'humanité. Comment, s'interroge l'auteur, ce fin lettré, cet helléniste et grammairien distingué a-t-il pu enfanter et élever un tel monstre ? Le lecteur ne peut s'empêcher de penser que cette situation est métonymique du sort de la patrie de Goethe et de Kant toute entière. La conclusion du livre mérite d'être méditée : « *La culture, écrit Andersht, ne nous prémunit nullement de la barbarie* ». L'esprit des Lumières n'a pas empêché le totalitarisme et la guerre de déferler sur le continent européen puis sur le monde. Cette histoire nous conduit à réfléchir sur ce qu'on nomme l'universel et sur les conceptions que peut recouvrir la mission traditionnelle de l'école occidentale : mettre l'enfant au contact de l'universel.

Pour Philippe Engelhard dans *L'homme mondial*, il existe deux conceptions de l'universel. La première repose sur la critique de la tradition, de la coutume, du particulier : c'est le règne de la raison, l'école est le Temple de la Raison. Cette conception des Lumières comme critique de la tradition a connu au 20^{ème} siècle deux dérives. La première est l'universalisme, c'est à dire la raison sans limite. On connaît le scientisme, et aussi l'historicisme qui est l'idée que l'histoire a un sens, dont il découle qu'on peut l'aider à aller plus vite, en la forçant s'il le faut. La colonisation aussi s'est faite au nom d'une conception de « l'universel », celle de la prééminence de la civilisation occidentale, vectrice de la religion catholique « universelle ». Cette conception pêche en quelque sorte par idéalisme, devient une sorte d'abstraction devant laquelle les faits doivent plier et qui va justifier la pire barbarie. Je voudrais vous lire quelques lignes d'un discours du président tchèque Vaclav Havel à ce propos : « *Au nom des partis, les hôpitaux se sont remplis d'hommes et de femmes qui avaient osé penser !*

Au nom des vérités "scientifiques", les oppositions ont été rejetées dans les ténèbres de l'obscurantisme ou de la folie !

Au nom de la vérité d'idéologies révolutionnaires, des intellectuels ont massacré leur propre peuple !

*Au nom du Dieu unique, des bûchers ont été allumés par l'Inquisition !
 Au nom d'un autre Dieu, tout aussi unique, des guerres saintes sont déclarées avec la
 bonne conscience d'accomplir la justice et le devoir ! ».*

Une seconde dérive, l'utilitarisme, guette de nos jours cette conception des Lumières : la raison, mais la raison instrumentale, la raison réduite à la rationalité utilitaire. Un primat est accordé à la science, à la technique et aujourd'hui à l'économie, ce qu'on appelle la pensée unique. Il existe des lois du marché comme il y a des lois de la nature, et nous devons nous y soumettre.

La seconde conception de l'universel est celle qui met en avant non plus la critique de la tradition mais la tolérance. La raison, c'est comprendre que l'autre a ses raisons, c'est comprendre que ma raison n'est pas la seule et que, plutôt que d'imposer mes analyses et mes convictions, elle doit me permettre de m'ouvrir aux raisons de l'autre, qui peuvent être différentes des miennes. Là encore, cette conception, qui est celle de Montesquieu notamment, connaît de nos jours une dérive : le relativisme culturel. Pour ceux qui le professent, tout se vaut. Puisque chacun a sa raison et ses raisons, alors il n'y a pas de comparaison possible entre les cultures, de communication possible entre les hommes. L'autre m'est radicalement inaccessible.

C'est ici me semble-t-il, en prenant conscience de ces dérives de la pensée des Lumières, que le partenariat scolaire peut trouver une légitimité. Car il est peut-être un moyen de répondre à trois questions fondamentales.

Première question : comment tenir à l'école cette exigence d'universalité sans en faire une abstraction, un idéalisme qui peut devenir dangereux ? Les idéaux sont nécessaires pour agir mais ne doivent pas nous faire perdre de vue le monde réel, nous couper de ses réalités. Le partenariat ne nous permettrait-il pas, tout en leur transmettant les valeurs des Lumières, d'apprendre aux enfants et aux jeunes à en évaluer l'actualisation, la mise en actes, à l'aune des réalités du monde ?

Deuxième question : comment réhabiliter la volonté humaine par rapport aux prétendues lois transcendantes dont on nous accable aujourd'hui : lois « de la nature » et lois du marché ? Comment réhabiliter la culture par rapport à la « nature », l'homme par rapport au marché et plus généralement la sphère politique, celle de la volonté humaine, par rapport au monde technique et au monde économique ? Là encore, le partenariat scolaire ne nous ouvre-t-il pas des portes pour montrer concrètement aux élèves que la conscience et la volonté peuvent venir à bout de beaucoup d'obstacles ?

Enfin troisième question : comment éduquer à la tolérance, sinon en organisant la discussion, la communication et les échanges entre les cultures, entre les professeurs et les élèves issus de différentes cultures ? Pour tenir à la fois la réalité et la nécessité de la diversité des cultures, et l'exigence d'universalité inscrite dans l'idée d'humanité.

* *

J'en arrive à ma conclusion : les enjeux, on le voit, peuvent être majeurs : s'il s'agit à travers le partenariat d'établir des relations entre les cultures qui ne soient plus fondées sur l'ignorance ou sur l'indifférence, et qui s'attachent à faire reculer la méfiance et la haine ; s'il s'agit aussi de définir une universalité moins abstraite, plus humaine, un humanisme

réellement humain ; s'il s'agit enfin d'établir un lien entre la transmission des connaissances (mission traditionnelle de nos écoles) et la formation à l'action, puisque nos élèves sont destinés à devenir des citoyens et des hommes d'action. Savoir distinguer le bien du mal, c'est bien, mais être capable d'être bon c'est encore mieux ! Connaître les institutions politiques et leur fonctionnement, c'est bien, mais aller voter, prendre des responsabilités dans la cité, c'est encore mieux ! Apprécier Mozart ou Van Gogh, c'est bien, mais être capable de jouer d'un instrument, de peindre, de créer, c'est encore mieux ! Être fort en mathématiques, c'est bien, savoir construire un pont, c'est encore mieux !

C'est là, à mon avis, que le chef d'établissement prend toute sa place. Car vous êtes justement, vous directeurs et directrices, dans cet entre-deux, puisqu'à l'origine hommes et femmes de connaissance, vous êtes devenus, en passant à la tête d'un établissement, hommes et femmes d'action. Vous avez su articuler votre identité de professeur et vos fonctions de directeur. Vous vous situez entre la connaissance et l'action, précisément là où se place ce qu'on appelle **le jugement de valeurs**.

Pas d'action sans jugement de valeur ! Le jugement de connaissance me dit « Voilà ce qui est » et en aucun cas « Voilà ce que je vais faire, ce que je dois faire ». Entre le « Voilà ce qui est », qui relève du jugement de connaissance, et le « Voilà ce qui doit être, ce que je vais faire ou m'efforcer de faire », qui est tourné vers l'action, se place forcément un jugement de valeur. Malgré tous ceux qui vous diront que ce n'est pas vrai, les moralisateurs, qui invoquent la morale, des conduites obligatoires, à tout propos et souvent hors de propos, la plupart du temps il y a place, entre la connaissance et l'action, à la liberté d'un choix fondé sur un jugement de valeur. Pas d'action possible pour un homme libre sans système de valeurs permettant de fonder son jugement. C'est cette liberté qui doit nous guider dans la recherche de partenaires.

Car le risque du partenariat c'est une ouverture sans principe où seuls domineraient les intérêts, qui sont souvent les intérêts économiques, ceux de l'argent. Un partenariat où l'école, comme le craignent André Lafond et Marguerite Gentzbittel, telle Ésaü dans la Bible, vendrait son âme contre quelque plat de lentilles.

La chance du partenariat, à l'inverse, c'est de pouvoir appliquer au monde réel les valeurs qui nous rassemblent et en particulier celles qui nous rassemblent ici, la liberté, l'égalité, la solidarité, le sens de la justice et la tolérance. C'est de pouvoir dépasser l'école qui transmet simplement la culture pour une école qui forme aussi les enfants, qui sont les hommes et les femmes de demain, à prendre des responsabilités dans la cité et à agir dans le monde que nous leur transmettrons, et qui deviendra le leur.