

LES PARTENARIATS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

ANALYSE D'UNE EXPÉRIENCE

ÉLÉONORA SALVADORI*

Résumé

Ce texte présente une expérience spécifique de partenariat scolaire multilatéral dans un cadre européen. Il analyse d'abord le contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit et les aspects les plus significatifs du fonctionnement, au niveau pédagogique et normatif de ce programme pilote européen. Puis, il offre un historique d'un partenariat scolaire multilatéral « Problèmes de l'intégration et du multiculturalisme en Europe » qui a vu, pour sa réalisation, la collaboration de huit établissements, appartenant à sept pays européens, réunis en réseau. Il essaie de présenter de manière critique les « points d'attention » relevés au cours du processus et de vérifier sa cohérence avec les objectifs attribués au programme pilote, par la Commission européenne.

Abstract

This text presents a specific experiment of multilateral school partnership in a European context. First, it analyses the institutional background it is based upon and the most significant aspects of the way this pilot European program works from an educational and normative standpoint. It then makes a review of a multilateral school partnership "Problems of Integration and Multiculturalism in Europe" which was achieved through the collaboration of a network of eight schools from seven European countries. It attempts to show in a critical way the "key points" recorded during the process and to check its relevance to the objectives of the pilot program determined by the European Commission.

* Éléonora Salvadori, Instituts régionaux de recherche, d'expérimentation et mise à jour des enseignants (IRRSAE).

Les échanges scolaires multilatéraux sont un projet cher à Jacques Delors qui en a lancé l'idée dès 1989 en évoquant les « classes 92 » (1). Dès cette même année et dans le cadre de l'application de la résolution sur la dimension européenne dans l'éducation, la Task Force Ressources humaines s'est faite l'écho de cette idée en organisant un colloque destiné à faire le point sur les échanges scolaires et à réfléchir au passage de l'échange traditionnel bilatéral à des échanges multilatéraux. Elle a ensuite, en 1990, facilité la mise en œuvre de quelques partenariats multilatéraux d'établissements scolaires avant même que la présidence des Pays-Bas ne propose, pour la rentrée 1991, l'organisation d'un projet pilote de 40 partenariats d'établissements scolaires regroupant quelques 160 écoles primaires et secondaires. L'objectif de ce projet pilote était d'expérimenter un modèle de coopération éducative entre unités scolaires et d'utiliser les acquis de cette expérimentation pour la préparation d'un programme plus vaste : le deuxième chapitre du programme « Socrates » actuellement en cours d'adoption. L'expérience relatée dans cet article ne présente donc pas les résultats d'une recherche, elle s'inscrit dans le cadre plus modeste d'un projet pilote préparatoire à un programme communautaire. Si modeste que soit l'analyse de cette expérience, elle est intéressante en ce sens qu'elle présente un cadre particulièrement novateur qui a pu servir à préciser celui qui est aujourd'hui à la base d'un nouveau programme communautaire Socrates : **le projet européen d'établissement.**

Le partenariat scolaire multilatéral ici évoqué a commencé en 1991. Il regroupe huit établissements scolaires constitué en réseau et appartenant à sept pays différents de l'Union européenne. La complexité du cadre temporel et spatial d'un tel réseau est grande, la prise en compte de l'identité de tous les acteurs, les retombées pédagogiques d'une telle aventure sont difficiles à cerner. Nous nous limiterons à en présenter les aspects qui nous sont apparus les plus significatifs.

POURQUOI UN RÉSEAU MULTILATÉRAL D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

Chaque établissement est un système complexe, riche et dynamique. La multiplicité des acteurs, des ressources et des liens avec l'environnement en font un lieu privilégié pour la conception et la réalisation d'activités novatrices, projetées vers le futur et cependant solidement ancrées dans les contextes humains et matériels. Chaque établissement apparaît ainsi comme un centre moteur pour le partenariat – chacun pouvant être regardé comme un organisme complexe et vivant. Toute initiative nouvelle a le pouvoir de modifier les caractéristiques d'une expérience et d'une coopération dans un dispositif interinstitutionnel qui donne l'occasion de multiplier les ressources et les résultats.

Les objectifs de la résolution de 1988 sur la dimension européenne précisait qu'il s'agissait « de renforcer chez les jeunes le sens de l'identité européenne, de les préparer à devenir acteurs du développement économique, social et politique de l'Union européenne, de leur faire prendre conscience des avantages et des défis que la Communauté représente, de favoriser

1 - « Pourquoi ne pas systématiser des échanges entre classes des écoles des États membres pour que chaque élève du secondaire ait passé au moins un mois dans un établissement d'un autre État membre ? Il y a des classes de neige, il y a des classes de mer, pourquoi pas des classes 92 ? » J. Delors, Discours au Parlement européen de Strasbourg, 17 janvier 1989.

l'intérêt pour la coopération avec les autres pays de l'Union et avec ceux du reste du monde ». La construction d'un réseau de partenaires appartenant à différents systèmes éducatifs apparaissait donc bien de nature à répondre aux objectifs ambitieux de la résolution en favorisant l'interaction entre des cultures pédagogiques différentes et la rencontre de logiques institutionnelles différentes.

Dans l'urgence à faire fonctionner un projet éducatif, cohérences et incompatibilités se manifestent sans médiations. Les acteurs impliqués expérimentent l'altérité pédagogique et institutionnelle en même temps qu'ils recherchent des solutions concrètes aux problèmes posés par les disparités des fonctionnements. Ainsi, la multilatéralité ressentie parfois en début de travail comme un élément de dispersion, s'avère une source d'acquisitions plurielles et de progrès différenciés ; elle ouvre progressivement à un processus de connaissances réciproques et permet de construire les moyens d'une collaboration efficace entre des systèmes différents.

LA NOTION DE PARTENARIAT SCOLAIRE DANS LE CADRE DU PROJET PILOTE

Le choix en français du terme « partenariat » pour traduire l'expression « *multilateral school partnership* » a prêté à discussion. En effet le terme « partenariat » est encore en français un néologisme récemment introduit dans le vocabulaire pédagogique. Le dictionnaire du français publié chez Hachette en donne deux acceptions prises en compte dans le fonctionnement du projet pilote :

- *personne avec qui on pratique certaines activités ;*
- *pays ayant des liens politiques, économiques avec un autre.*

Dans la première définition, on souligne l'aspect de la collaboration entre sujets ; dans la seconde, l'appartenance à des contextes différents d'institutions pratiquant une activité commune. Une question se pose cependant : le partenariat doit-il être entendu comme un cadre institutionnel défini, préalable aux activités programmées ou bien comme le résultat d'un processus ? L'expérience nous fait plutôt pencher vers cette seconde interprétation, car le dispositif administratif initial, sanctionné par les signatures des chefs d'établissements ne représente qu'une charpente vide, un acte facilitateur pour la mise en place d'activités communes. Le partenariat, processus non linéaire, est marqué par de nombreux conflits, régressions et hésitations, comme la construction d'une coopération dont les enjeux sont négociés à tout moment par chaque acteur. Seule la volonté de trouver des solutions partagées, respectant les intérêts et les sensibilités de chacun garantit sa réussite et sa durée. La réalisation concrète du partenariat est en ce sens le « premier produit » du projet éducatif commun.

Si l'établissement est bien le lieu privilégié de l'action éducative et si l'Union européenne ne prévoit pas une politique éducative allant dans le sens de programmes européens livrés « clés en main », prêts à s'adapter aux différents contextes, les établissements ont bien à développer des activités de coopération s'appuyant sur une pédagogie de projet (2). Construire un projet en partenariat comporte alors les composantes suivantes :

2 - Broch M.H., Cros F. (1991). Comment faire un projet d'établissement ? *Chronique sociale*, Lyon.

- Ancrer solidement le projet dans des réalités éducatives dont on a solidement étudié les exigences et les ressources.
- Mettre en relation les besoins pédagogiques relevés dans l'établissement avec ceux qui ont émergé chez chacun des partenaires.
- Trouver par quelles synergies la collaboration est susceptible de produire chez tous les acteurs un résultat qui soit en mesure de résoudre les problèmes identifiés.
- Dégager les articulations disciplinaires et curriculaires du projet car le projet précède les disciplines.

Ces activités de programmation/évaluation/adaptation sont continues et imposent l'adoption de pratiques novatrices car pour chaque étape du processus, il convient de trouver les modalités et les moyens, les solutions pédagogiques et les stratégies les plus appropriées aux objectifs d'apprentissage et au maintien de la stabilité du dispositif.

L'HISTOIRE DU PARTENARIAT SCOLAIRE MULTILATÉRAL : PROBLÈMES DE L'INTÉGRATION ET DU MULTICULTURALISME EN EUROPE (1991-1994)

Au départ, ce thème de travail a été identifié par un lycée de Pavie en Italie dont un échantillon d'élèves avait été invité à remplir un questionnaire élaboré par le Département d'Études Politiques de l'Université. Cette étude visait à relever les formes que les stéréotypes et les préjugés prenaient chez les jeunes scolarisés. Les résultats ayant été jugés surprenants, une équipe d'enseignants a alors programmé des activités pédagogiques spécifiques puis a proposé à des partenaires déjà connus d'autres pays ce même thème de réflexion et ces mêmes activités. Les sept établissements partenaires avaient en commun avec celui de Pavie d'être dans des contextes où le rapport à l'Autre pouvait être problématique. Le thème de travail a été traité

102

dans une double perspective :

- **Comment dans chaque établissement de chaque pays concerné, les autres** – ceux venant d'ailleurs et notamment de pays extracommunautaires – sont-ils reçus et perçus ?
- Quelle était la relation entre cultures différentes à l'intérieur de l'Union européenne ? Pour ce second point ce sont les interactions entre les acteurs du partenariat qui ont fourni le cadre privilégié d'observation.

Quatre étapes ont jalonné chaque année le projet.

■ Réunion de travail pour les représentants des élèves et les enseignants des établissements concernés. Cette réunion avait pour objectif de programmer l'ensemble du travail de l'année dans chaque contexte scolaire particulier ainsi que la rencontre des classes. La présence de représentants des élèves fut particulièrement importante pour garantir la prise en compte de leur point de vue dans les choix pédagogiques.

■ Activités réalisées en parallèle dans chacun des établissements partenaires.

■ Rencontre des classes dans un même lieu comme aboutissement du travail culturel, pédagogique et linguistique. Ces rencontres ont, chaque année, rassemblé environ 200 élèves et permis à la fois un accueil dans les familles des partenaires et un travail d'une semaine en groupe thématiques multinationaux. Les élèves ont ainsi utilisé les compétences acquises dans leurs contextes scolaires comme base d'échanges. Chaque rencontre s'est terminée par la

présentation d'une sorte de plate-forme contenant les conclusions des débats sur les problèmes posés par le multiculturalisme et l'intégration dans les pays européens. En outre, un document annuel a attesté le consensus trouvé sur quelques points particuliers et témoigné de la productivité du travail de confrontation.

■ Séance d'évaluation à l'issue de chaque année pour mesurer les acquis et l'évolution de l'expérience.

Un tel faisceau d'activités – le projet commun de huit établissements, les rencontres d'enseignants, celles de 200 personnes provenant de sept pays – constitue une sorte de microcosme européen en action. Les coordinateurs de ce projet pilote ont, durant son déroulement, identifiés un certain nombre d'éléments d'analyse et de difficultés. Chacun mériterait d'être confronté aux problèmes rencontrés par d'autres partenariats portant sur des thèmes similaires ou différents et pourrait être le départ de recherches et d'évaluation nécessaires au bon déroulement du programme Socrates. Parmi tous les points méritant attention, on peut en retenir plus particulièrement sept, qui méritent une analyse particulière.

1. L'établissement dans le partenariat

Les établissements sont des systèmes dynamiques qui vivent dans un équilibre instable en raison de la multiplicité de leurs activités et des acteurs qui y sont en interrelation. Cet équilibre né d'une part, de la cohérence entre le contexte institutionnel et social et d'autre part, des initiatives pédagogiques qui trouvent dans les écoles le lieu de leur planification, est sans cesse modifié et renouvelé. Toutefois, il n'est pas trop gravement perturbé lorsque les établissements entrent dans des relations horizontales avec les institutions locales, politiques, culturelles et sociales ou avec les instances périphériques des administrations centrales. Mais quand les relations s'instaurent à un niveau beaucoup plus large et quand un établissement scolaire s'ouvre à différents partenaires porteurs de logiques institutionnelles nouvelles, il arrive dans ce dispositif des éléments de conflit difficiles à intégrer. La création de liens fortement solidaires avec les structures de base d'autres systèmes formatifs pose le problème des compatibilités à construire sur le plan normatif comme sur le plan pédagogique. Les personnes impliquées peuvent aussi percevoir comme contradictoires les exigences de leurs institutions et les besoins du partenariat. Dans notre expérience, ces conflits n'ont pu trouver que des réponses ponctuelles.

Le partenariat né d'un contrat qui engage « moralement » les personnes et les institutions n'oblige aucun des partenaires à poursuivre la collaboration. Tous les engagements personnels et professionnels sont pris dans le risque et ne sont soutenus par aucune norme prescriptible. Cette absence de règle est peut-être une loi des projets pilotes, mais le partenariat a souvent risqué l'éclatement. Cependant, et en opposition avec la verticalité des décisions et des rôles, le dispositif a introduit une double expérience de fonctionnement démocratique : d'un côté, l'articulation entre les choix pédagogiques et des besoins formatifs non prévus dans les *curriculum* ; de l'autre, la découverte des autres systèmes dans une interaction dont les modalités devaient être trouvées et inventées (au sens étymologique du terme) à chaque occasion.

Dans ce travail de pionnier, partagés entre le besoin de stabilité et une réalité particulièrement précaire, les éducateurs ont eu le plaisir de s'aventurer dans une expérience, certes non rou-

inière, mais qui les a exposés à une première tension dont la solution malaisée à trouver mériterait davantage de réflexion : « institutionnaliser » et « normaliser » le cadre d'une expérience pédagogique de cette nature l'expose au risque de l'épuisement ; la laisser dépendre des aléas des options individuelles la condamne à devenir marginale dans le système éducatif. Il faut espérer que les partenariats trouveront les conditions de stabilisation et d'intégration (sans risquer l'éclatement) de la multilatéralité, de la pluralité des sujets impliqués et des initiatives, quand seront réunies les normes et les structures juridiques nécessaires, ayant toutefois la capacité de maintenir un caractère de décentralisation et un niveau de flexibilité suffisant.

2. Le projet commun dans l'établissement : la difficile intégration

L'abondante littérature produite sur le fonctionnement et le rôle des projets d'établissements ne rend pas compte actuellement des caractères particuliers d'une expérience de projet européen d'établissement conçu et conduit dans un dispositif multilatéral. Cette innovation ne possède pas encore les outils d'analyse qui lui seront nécessaires pour la réalisation optimum des objectifs annoncés dans le programme Socrates. Une analyse rigoureuse des 40 partenariats du projet pilote pourrait y contribuer.

Chaque projet naît sur un terrain connaissant des besoins éducatifs qui sont ceux de l'unité scolaire concernée. Les besoins ne peuvent être rigoureusement identiques chez chacun des partenaires ni les exigences. Les différences pèsent surtout au moment de définir le rôle qu'aura le projet dans chaque établissement. Le projet éducatif à la française n'est certes pas identique à la conception allemande ou britannique. Cette variable conditionne bien des décisions importantes : le choix de la classe qui se déplacera, l'implication des membres de l'équipe enseignante, l'identification précise des thèmes de travail et les méthodologies retenues. À titre d'exemple, on pourrait faire observer que dans les différents établissements scolaires, on a pu attribuer à la participation active au partenariat, tantôt une fonction de récompense pour les meilleurs élèves en leur offrant des opportunités supplémentaires, tantôt une stratégie de rattrapage pour les élèves en difficulté scolaire voire en échec patent.

Malgré ces écarts souvent mal clarifiés, l'établissement doit intégrer un projet commun en favorisant sa réalisation et en bénéficiant de ses retombées. Le projet commun, multilatéral apparaît alors comme un changement qui vient perturber un équilibre préalable (qui tend cependant à se reconstituer) soit par l'intégration de ce facteur de changement, soit par son expulsion quand il apparaît comme trop étranger aux modes de fonctionnement de l'établissement. L'isolement et la clandestinité du projet sont alors les préalables à sa marginalisation. Nous avons vu plusieurs fois se profiler ce danger. Les motifs de rejet sont à vrai dire nombreux : si l'établissement vit des tensions, si le personnel éducatif est divisé sur la politique éducative poursuivie, le projet éducatif européen et les personnes qui s'y sont impliquées risquent alors de « catalyser » sur eux toutes les tensions de l'établissement. Le partenariat multilatéral et son fonctionnement en réseau sont donc à leur tour des révélateurs des malaises pédagogiques et institutionnels car ils expérimentent et révèlent les seuils de tolérance et les limites d'un système.

3. L'information dans les établissements

Le projet européen d'établissement fait émerger de manière évidente (et c'est là un de ses aspects les plus intéressants) l'exigence d'une information correctement gérée dans l'établissement. De fait, une information bien diffusée et efficace évite que des activités ayant un caractère de nouveauté suscitent l'hostilité du personnel administratif parce qu'elles sont peu ou mal connues. Dans le partenariat, les établissements qui avaient des structures appropriées ou ceux qui ont eu le souci de les créer, ont fortement favorisé l'augmentation du consensus et de l'intérêt autour du projet. À l'inverse, les établissements dans lesquels dominait la routine d'un enseignement répétitif, basé sur la transmission de programmes essentiellement monodisciplinaires n'ont pas ressenti la nécessité de garantir la circulation de l'information. De quoi aurait-il fallu informer ? Ce n'est que là où la présence et l'intérêt pour les relations de partenariat avec d'autres établissements existent que la communauté éducative peut se mobiliser autour de la planification des activités du projet. Autrement, toute perturbation du rythme normal est perçue comme préjudiciable voire intolérable et le projet est vite réduit à l'isolement.

4. La communication interculturelle ou le jeu identité/altérité dans le domaine pédagogique et institutionnel

Ces groupes d'enseignants et d'élèves venus d'établissements de sept pays différents réunis à plusieurs reprises pour travailler ensemble ont choisi des contenus et des méthodes, fixé des échéances d'évaluation et des critères communs, organisé des rencontres sur des thèmes et géré la discussion dans des groupes multinationaux... Dans le même temps, ils ont appris à découvrir, confronter, relativiser les implicites culturels de chacun et d'eux-mêmes en particulier. La construction d'un langage commun et d'une communication capables de surmonter l'interférence culturelle est passée par l'émergence et la clarification des incompréhensions et des mauvaises compréhensions fréquentes dans le domaine éducatif.

105

En ce qui concerne les mauvaises compréhensions. Les institutions de formation sont ancrées dans une solide dimension historique qui explique leur fonction, justifie leurs structures et donne un cadre national aux activités pédagogiques et aux rôles institutionnels. Les éléments les plus formels de l'organisation scolaire sont présents dans chaque système avec la même fonction apparente : conseils de classe, salle de classe, évaluation, congés, retraite, inspection, programmation etc. En fait, leurs significations sont autre dans les différents contextes. Il s'agit d'une série de fausses « équivalences fonctionnelles » (3). Ainsi le terme classe ne renvoie pas au même référent dans les différentes structures et le proviseur français qui habite dans son lycée a peu de traits communs avec son homologue espagnol élu pour une durée déterminée par ses collègues enseignants.

Avant de se réunir, les différents partenaires avaient pu aborder ces différences grâce à des lectures et à des exposés, mais ces informations n'ont pris sens qu'au moment de la rencontre, quand les participants ont expérimenté la difficulté de faire coïncider les référents des mêmes

3 - Baumgratz-Gangl G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette, pp. 97-102.

signes linguistiques. Il a fallu alors démasquer l'ambiguïté continue et assumer la nécessité de tout expliciter afin d'éviter que les mots puissent tromper. Il a fallu découvrir et vivre ceci dans des domaines fortement connotés sur le plan idéologique et dans lesquels toutes les différences sont sources de jugements de valeurs : bon ou mauvais, correct ou incorrect, juste ou faux. Les situations de départ se répartissaient pour chacun selon des critères correspondant au degré d'altérité perçue. Aucun partenariat scolaire, aucun projet éducatif européen ne peut, nous semble-t-il, faire l'économie de ces difficultés que la multilatéralité amplifie. Aucun ne peut passer outre une confrontation continue où la consigne devient progressivement de ne pas s'arrêter à un consensus facile mais d'éclaircir tour à tour ce qui est derrière ces mots-étiquettes et de démasquer les réalités disparates qui s'y cachent. C'est l'histoire de la construction longue et parfois pénible d'un langage commun qui a permis aux équipes de se souder, de réduire peu à peu les zones d'ombre et d'accélérer le rythme des activités communes. Par ailleurs, il faut souligner que le travail de coopération assure aux différents partenaires une meilleure connaissance d'eux-mêmes et une compréhension affinée de leur contexte. Par ce jeu de regards croisés, chacun réussit à sortir de l'absolutisme de sa vision pédagogique et relativise les normes de son système. Ainsi, tous les mécanismes révèlent leur double aspect de nécessité et d'arbitraire, leur dimension culturelle et historique : les rôles hiérarchiques à l'intérieur de l'établissement, les structures administratives, l'organisation disciplinaire, la manière de proposer les contenus culturels, la conception de l'évaluation, le rapport professeurs/élèves... Par l'analyse réflexive sur les incidents communicatifs, les participants parviennent peu à peu à rendre leur regard « étranger ».

5. La langue dans la relation interculturelle

La réduction des ambiguïtés dans la communication passe par une attention progressive prêtée aux langues véhiculaires utilisées. Dans toute rencontre internationale, le choix de la langue de communication est délicat. Chacun devrait pouvoir s'exprimer dans sa langue maternelle, car l'information qui passe par une seule langue – sorte de *lingua franca*, mal connue et mal utilisée – devient fragmentaire et banale. Dans les partenariats comme dans toute rencontre humaine à caractère interactif, la maîtrise des stratégies communicatives est source de pouvoir. Dans l'expérience évoquée, ce problème s'est posé à plusieurs niveaux :

■ **celui des enseignants** pour lesquels l'instrument verbal joue un rôle central. L'emploi souple, riche et contrôlé de la langue dans ses nuances lexicales et ses aspects pragmatiques est leur outil privilégié. Et l'enseignant exerce son « métier » justement en intervenant sur l'usage restreint, incorrect et approximatif que les élèves font de la langue. Ainsi, la participation au projet des collègues qui n'enseignent pas les langues vivantes, est mise en danger par leur connaissance souvent partielle de la langue véhiculaire adoptée dans les groupes. L'identité professionnelle de ces enseignants s'en trouve déstabilisée. Il s'agit là d'un problème qui nécessite attention et analyse car il est de nature à remettre en cause les projets européens multilatéraux, les partenariats, les réseaux, et à entraver le développement d'une dimension européenne de l'éducation. Plusieurs solutions ont été adoptées pour remédier à cette difficulté : traduction, emploi de plusieurs langues ; mais il a toujours fallu commencer par expliciter les difficultés linguistiques, rechercher à ce que ces difficultés soient supportées et vécues par chaque membre du groupe comme une chose naturelle.

■ **celui des élèves**, pour lesquels le problème s'est posé de manière différente car, si les adultes ont un respect des bienséances qui assure en général une attitude de disponibilité réciproque et un souci de ne pas isoler le partenaire en difficulté, il n'en est pas toujours de même avec les élèves. Les groupes d'élèves, surtout s'ils sont nombreux développent des formes d'ethnocentrisme qui se manifestent parfois de façon incontrôlée. Le choix d'une langue véhiculaire finit toujours par en valoriser certains : ceux dont c'est la langue maternelle et ceux qui viennent de réalités scolaires où l'apprentissage des langues étrangères est central. L'observation enseigne que dans les groupes nationaux, l'attitude collaboratrice n'est pas toujours la réaction spontanée. Pour ceci, les préparations aux rencontres se sont de plus en plus concentrées sur le problème des langues véhiculaires afin de favoriser l'acquisition d'une meilleure compétence et de sensibiliser les jeunes à la nécessité d'adopter des comportements tolérants.

■ **celui des personnels de direction**, pour qui le problème est de pouvoir participer activement au développement de partenariats et de coopération avec d'autres établissements sans une parfaite maîtrise de l'outil de communication verbal. Les chefs d'établissement qui devraient non seulement se rencontrer mais établir des liens stables et personnels ont peine à le faire s'ils ne partagent pas de façon satisfaisante une langue commune ; c'est alors qu'on s'aperçoit que la signature d'un document ne garantit nullement la continuité de la coopération. L'idée que les chefs d'établissement ont de leur rôle les empêche même parfois d'explicitier des manques qui sont ressentis comme une limitation de leur prestige.

L'évolution positive du processus a cependant permis de noter que dans les premières rencontres, les participants se sentaient concernés d'abord en tant que représentant de leur pays et de leur institution d'appartenance. Chacun avait un peu l'impression que son honneur était en jeu, que son institution était jugée, et aussi la qualité de l'enseignement de son système de formation. De tels sentiments amplifient les risques et l'importance de tout échec de la communication ; ils demanderont du temps avant d'être dépassés. Les partenariats scolaires multilatéraux enseignent que les chefs d'établissement et les enseignants ont autant besoin que les élèves de se familiariser avec les dimensions européennes de l'éducation.

6. La notion de coopération

Les observations faites permettent de mesurer la difficulté de l'itinéraire parcouru par le groupe : de la compétition/confrontation à la coopération. En fait, l'esprit de coopération est installé quand les partenaires n'ont plus la prétention que le produit final soit la réussite de tel ou tel pays ou de telle ou telle équipe, quand ils conçoivent le résultat du travail comme une production collective où chaque individualité, chaque système, chaque établissement jouent leur rôle : ni central, ni marginal ; quand enfin le partenariat apparaît comme une mosaïque dans laquelle chacun a trouvé sa place et sa fonction.

La coopération signifie également d'accepter les responsabilités réciproques allant bien au-delà de l'intérêt d'une institution spécifique et impliquant l'adhésion et la fiabilité personnelles. Quand les choix ont été faits sur la base des besoins du dispositif interinstitutionnel auquel on a reconnu des exigences spécifiques, quand chaque partenaire a pu se sentir également responsable des résultats dans son établissement et dans les autres du réseau, alors le partenariat commence à exister.

7. La formation dans et par le projet européen d'établissement

Si on considère l'établissement comme le véritable sujet du processus, nous pouvons dire que cette expérience a eu des retombées significatives sur les écoles, sur les enseignants et sur les élèves (avec leurs familles). Toute expérience de projet éducatif introduit des modifications pour ces trois acteurs, mais il y a des acquis spécifiques assurés par une activité européenne en partenariat multilatéral. Par rapport aux expériences bilatérales, la multilatéralité a introduit pour chaque partenaire une nécessité complémentaire qui est celle de ne pas focaliser l'attention sur un seul interlocuteur, sur sa culture et sur les problèmes posés par l'interaction avec lui. Chaque sujet a dû se préparer à une communication plurielle, et a donc eu à vérifier ses propres compétences transversales ; il a eu à concentrer l'attention sur soi en même temps que sur l'autre. C'est une situation qui prépare à la prise en compte de l'altérité en tant que dimension constante d'une réalité multiple comme l'activité européenne et qui favorise la découverte des origines culturelles plutôt que personnelles des différences (ce que le rapport bilatéral réussit parfois à occulter).

Quant aux acquis pour les différents acteurs, je m'arrêterai sur les enseignants qui me semblent être les sujets charnières entre les dispositifs mis en place (et les objectifs du projet pilote) et les élèves destinataires ultimes de ces activités. Le travail en partenariat est riche et fécond pour la formation et l'auto-formation d'un enseignant européen car les compétences acquises au cours de cette expérience sont multiples. Elles ont été intégrées grâce à un processus expérientiel qui, selon les principes de la pédagogie active, est le seul capable de garantir des acquis durables et transférables dans la pratique didactique.

En conclusion, je ne mentionnerai que les aspects les plus significatifs.

Dans le domaine des **savoirs** (disciplinaires et transversaux). Tout enseignant engagé dans l'expérience a été obligé de repérer dans le *curriculum* de sa discipline les séquences susceptibles de contribuer à la réalisation du projet ; il a eu à en approfondir les contenus particuliers que la réalisation du projet lui imposait de connaître et de transférer ; il a également été confronté à la connaissance des autres systèmes scolaires, et il a eu à en comprendre le fonctionnement de l'intérieur.

Dans le domaine des **compétences**, le partenariat a fait appel à tous les savoir-faire liés aux capacités demandant :

- D'adapter les méthodologies aux objectifs formatifs : réalisation du projet par des pratiques novatrices.
- De travailler en équipe multidisciplinaire et multinationales et de répartir les domaines d'approfondissement des thèmes de travail.
- De gérer une interaction entre élèves venant de contextes pédagogiques différents : entraînement à une communication collaborative.
- D'organiser une expérience éducative qui exploite toutes les ressources dont l'environnement dispose : implication d'autres structures et d'autres sujets n'appartenant pas strictement au personnel scolaire.
- De construire les étapes d'une évaluation formative sachant reconnaître la nature des obstacles à la réalisation du projet, trouver les solutions appropriées et adapter les pratiques aux nouvelles exigences.

- D'introduire de nouvelles conceptions de l'évaluation grâce à l'adoption de l'analyse réflexive.

Enfin, dans le domaine des **acquisitions interculturelles**, les partenariats ont appris :

- À communiquer efficacement dans une autre langue imparfaitement maîtrisée.
- À accepter le conflit comme source de connaissance.
- À supporter l'ambiguïté des situations.
- À trouver la dimension historique et culturelle des différences à tous les niveaux.
- À s'identifier comme sujets culturels dans tous les domaines (individuel, professionnel, national).

Bien que limités, les acquis de cette expérience témoignent de la cohérence entre les pratiques adoptées, les résultats obtenus et les finalités que la Commission des Communautés européennes avait attribués à ce projet pilote : un modèle institutionnel et pédagogique appelé à se développer dans le programme Socrates qui concerne désormais toute la communauté éducative.

BIBLIOGRAPHIE DE BASE

Le partenariat

Actes du séminaire européen de Scheveningen (1993). Europees Platform – Alkmaar.

ALIX Ch. et KODRON Ch. (1988). *Coopérer et se comprendre*. OFAJ, Paris.

BROWNE A. (1994). *New information Technology and its role in promoting the European Dimension in schools*. European Seminar – Athens.

Commission des Communautés européennes (1993). *Séminaire sur le rôle des chefs d'établissements dans le développement de la dimension européenne à l'école*.

PALUMBA D. et BERTIN N. (a cura di) (1993). *Insegnare in Europa*. Milano, Franco Angeli.

ZAY D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école*. Paris, INRP, De Boeck Université.

Le projet éducatif commun

BROCH M.-H. et CROS F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement ? Chronique Sociale*, Lyon.

CRDP de Poitiers (1989). *La Pédagogie de projet appliquée à l'étude d'un milieu*.

BARTHEL S. (1992). *La pédagogie de projet – Approche pluridisciplinaire de la dimension européenne dans l'enseignement*. Conseil de l'Europe.

Ministero della Pubblica Istruzione (1994). *L'Azione IV del programma Lingua*. Roma, Direzione Scambi Culturali.

Conseil de l'Europe (1995). *Module de formation à la Pédagogie des échanges*.

La réflexion interculturelle

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, INRP.
- BAUMGRATZ-GANGL G. (1992). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris, Hachette.
- BERTRAND G. (1990). *Sous le regard de Marianne*. Milano, CUEM.
- BYRAM M. (1988). *Cultural studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon Philadelphia.
- CALASSO M.G. (1987). *Diverso è bello*. CEDE, Frascati.
- G.R.E.F.E.S. (1993). *La Pédagogie des échanges*. Conseil de l'Europe.
- LADMIRAL R. et LIPIANSKY E.-M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris, A. Colin.
- POLETTI F. (a cura di) (1992). *L'Educazione interculturale*. La Nuova Italia.
- SALVADORI E. et PULINA P. (a cura di) (1991). *Per un'educazione interculturale*. Como, Ibis.
- ZARATE G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier.