

PARTENARIAT ET FORMATION DES MAÎTRES

LE DISCOURS DE L'INSTITUTION

JACQUES CRINON*

Résumé

Cet article analyse les contextes d'emploi des mots dénotant le partenariat et la formation des enseignants dans un corpus de textes officiels du Ministère français de l'Éducation nationale. On a ainsi dressé le lexique des mots du partenariat et décrit le système des notions qu'ils recouvrent dans le discours de l'institution, où, par exemple, l'intervenant (personne définie par sa compétence) se distingue du partenaire (que rien ne définit si ce n'est sa relation « naturelle » avec d'autres), où le partenariat (qui désigne souvent une relation entre décideurs) se définit de façon différente de la collaboration (qui renvoie à la sphère de l'action et des acteurs de terrain)... Ce système est cependant loin d'être stable et cohérent, et le partenariat, dans les textes officiels, est signe ostensible d'une volonté multiforme de modifier les relations entre l'école et son environnement plus que notion dotée d'un contenu précis. Quant à la formation au partenariat, elle reste presque entièrement à définir.

Abstract

This article analyses the contexts in which words denoting partnership and teachers' training are used, in a corpus of official texts from the French Ministry of Education. A lexicon of words dealing with partnership has thus been drawn up and the system of notions it covers in the discourse of the institution has been described: for example, the contributor (a person defined by his/her competence) is different from the partner (whom nothing defines apart from his/her "natural" relationship with other people); partnership (which often refers to a relationship between decision-makers) is defined in a different way from collaboration (which refers to the sphere of action and actors in the field...). However, this system is far from being stable and coherent, and partnership in the official texts is a conspicuous sign of a multifarm wish to alter the relations between schools and their environment rather than a notion endowed with a precise content. As for the training far partnership, it remains almost entirely to be defined.

81

* Jacques Crinon, IUFM de Créteil et Université Paris VIII.

Cet article reprend les principaux éléments d'une étude menée dans le cadre de la recherche de l'INRP sur « *la collaboration entre institutions dans la formation des enseignants* » (1). Les pratiques partenariales se développent, sur le terrain et en formation. La référence au partenariat est de plus en plus fréquente dans toutes sortes de textes officiels. Le but de la présente étude est de mener une investigation sur les textes officiels concernant notre sujet afin de répondre à la question : y a-t-il un discours cohérent de l'institution en matière de partenariat et de formation en/au partenariat et quel est-il ?

UNE MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DE DISCOURS

Les textes officiels étudiés sont tirés du *Recueil des Lois et Règlements de l'Éducation nationale* (RLR), qui rassemble la réglementation en vigueur (des mises à jour régulières y font entrer les nouveaux textes, en retirent les textes caducs et donnent les nouvelles versions des textes modifiés). On a ainsi procédé à une coupe synchronique, qui peut être prise comme l'expression de l'institution au moment de la collecte (fin 1992). Un repérage du thème du partenariat (externe) dans le RLR a donc été faite, et un premier corpus de textes sélectionné. La sélection s'est opérée à partir des critères suivants : présence des mots partenaires ou partenariat ou de mots considérés comme équivalents en première analyse ; référence à des intervenants extérieurs à l'institution scolaire ; évocation d'actions concertées. Ce premier ensemble comprend 154 textes.

On a alors sélectionné dans ce premier ensemble les textes évoquant, de près ou de loin, la formation des enseignants. On obtient un corpus réduit à 44 textes qui va être le matériau du travail (2). J'ai choisi d'interroger ce corpus selon une méthodologie d'analyse de discours à point de départ lexicométrique. Afin de mettre à jour le réseau des unités lexicales, on réorganise la surface textuelle à partir d'unités graphiques de découpage (Lebart & Salem, 1994 ; Bonnafous & Tournier, 1995) : les mots partenaires, partenariat, formation, une liste de termes ressentis intuitivement

1 - Recherche coordonnée par Danielle Zay, INRP, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation ». Voir Zay (à paraître) ainsi que Zay (1994a) et Zay (1994b). On pourra se reporter également aux Actes du colloque de janvier 1993 (Zay et Gonnin-Bolo, 1995), qui outre une centaine de contributions de spécialistes de la question, contient une importante bibliographie française et étrangère.

Je remercie vivement pour leur concours J. Hiu et M. Tessard, qui ont largement contribué à la constitution du corpus de textes, J. Hiu pour sa participation à leur analyse, et J.-P. Houillon, qui a opéré les traitements informatiques.

2 - Voir la liste et les références de ces textes en annexe 1. Ce second ensemble se trouve être représentatif du premier, tant du point de vue des domaines concernés que des porteurs impliqués.

comme proches de ceux-ci lors de la lecture des textes (et dont la proximité sera interrogée par l'analyse elle-même) et d'autres mots, ajoutés en cours d'analyse, parce qu'ils se révélaient liés aux mots de départ.

Un premier travail, qui ne sera pas évoqué ici, a permis d'établir les fréquences de chacun de ces mots, et de les mettre en relation avec certaines caractéristiques des textes (émetteurs, dates, domaines concernés...). Une seconde étape a consisté à mesurer la fréquence des cooccurrences de ces mots dans une même unité-phrase et à établir ainsi une constellation de leurs affinités.

Je ne rendrai compte que de la troisième étape, qui consiste à étudier la place des mots, ou formes-pôles, les plus fréquents dans les phrases où on les rencontre. On obtient ainsi des concordances ou listes exhaustives des contextes. Les concordances sont exploitées pour dévoiler l'organisation distributionnelle des termes étudiés et, de là, construire leurs réseaux sémantiques. Il s'agit de définir des emplois, de comprendre comment se structure le champ lexical, et de mettre à jour des systèmes de valeurs et des représentations des pratiques. L'analyse utilise une grille qui permet de classer les éléments de contexte de chaque occurrence en fonction des relations syntactico-sémantiques qu'ils entretiennent avec la forme-pôle (3). On a également recherché les segments répétés, ce qui permet de quantifier les associations récurrentes. Voici quelques-uns des résultats issus de cette analyse des distributions.

INTERVENANTS : DES PERSONNES EXTÉRIEURES DÉFINIES PAR LEUR COMPÉTENCE

Les intervenants sont une espèce collective : le mot est très rarement au singulier. Ce sont « les intervenants » [29] (4), voire « tous les intervenants » [6], plus rarement « des intervenants » [4]. Le déterminant « les » les définit tantôt comme une nébuleuse collective implicitement connue (« les différents intervenants », « les divers intervenants »), tantôt comme une catégorie précisée par ailleurs dans le contexte (on trouve également une fois « ces intervenants »).

Le contexte peut alors indiquer :

- qui ils sont, soit par la présence de mots équivalents : « formateurs », « personnels », « spécialistes », « parents, bibliothécaires, écrivains, professionnels du livre », « éducateurs », « partenaires extérieurs », « médecins, économistes, psychologues, professionnels notamment de la communication et de la formation » ;
- soit par la présence de qualifiants : « du secteur culturel » [3], « culturels », « des

3 - Grille adaptée de Sarrazin (1992), et dont nous donnons une partie en annexe 2.

4 - Dans la suite de l'article, les nombres entre crochets indiquent le nombre d'occurrences d'une forme ou d'un segment.

- arts et de la culture », « extérieurs » [16], « spécialisés » [4], « relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports », « universitaires », « bénévoles » [3], « professionnels » [3], « issus des différentes structures associatives, territoriales ou administratives » [2] ;
- qui ils ne sont pas, soit par les mots qui leur sont opposés : « stagiaires », « maîtres » ; soit par les mots associés au sein de listes d'acteurs et qui définissent donc implicitement en négatif les « intervenants » : « maîtres » [4], « enseignants » [4], « formateurs » [2], « enseignants, agents de service, personnels de prévention », etc.

Au fil des ans, les textes s'enrichissent à cet égard et l'ensemble « intervenants » devient de plus en plus précis. Individu (même s'il est toujours considéré comme catégorie collective) (5) et non pas institution (même s'il peut en être « issu »), il est en général extérieur à l'Éducation nationale ou alors c'est qu'il appartient au secteur de l'AIS (et il sera alors « intervenant spécialisé »). Sa caractéristique principale est d'être un « professionnel » et un professionnel « qualifié », « compétent » ou « expérimenté ». La notion de compétence est centralement liée au terme d'intervenant. Elle est extrêmement présente dans le contexte. « Intervenant » apparaît fréquemment dans des syntagmes comme : « la compétence des intervenants » [5], « la qualification des intervenants », « le niveau de formation des intervenants », « les intervenants dont la compétence professionnelle se doublera d'une expérience du travail avec les enfants », « les intervenants ayant l'expérience de la pratique culturelle », ou dans des phrases comme : « les intervenants ont les compétences requises », « les intervenants seront des personnes dont la compétence aura été vérifiée ». Les intervenants sont ainsi, contrairement aux partenaires, naturels, imposés par les faits, des personnes que l'on « choisit », auxquelles on « fait appel », que l'on soumet à « agrément » [4], dont on « vérifie les compétences ».

84

La formation (terme statistiquement lié à intervenant dans l'étude des cooccurrences, tout comme compétence) apparaît à un double titre. D'abord parce qu'il faut renforcer la compétence de certains de ces intervenants. On évoque plusieurs fois des « formations communes » ou des « formations décloisonnées » destinées à des enseignants et à des intervenants. Ensuite parce que les intervenants sont souvent des formateurs appelés aux côtés des formateurs institutionnels. Et la présence d'intervenants peut « contribuer à la formation personnelle » des enseignants en formation autant qu'« aider à diversifier [leurs] méthodes pédagogiques ».

Mais l'intervenant n'est pas seulement celui dont on vérifie les compétences, c'est aussi celui qui travaille « avec » d'autres [5]. Les textes oscillent entre le verrouillage et l'ouverture, entre l'établissement de limites, de conditions, de garde-fous aux

5 - Une seule exception : un texte évoque aussi des « personnes morales ayant passé une convention ».

dérappages auxquels pourraient donner lieu l'appel aux intervenants (ces garanties sont en particulier « le cadre du projet d'école » ou la « responsabilité générale » de l'enseignant qui reste maître de la collaboration, et la limitation des appels aux intervenants qui se justifient « dans des domaines très spécialisés ou dans le cadre de projets d'école ») (6) et l'idée des projets communs, de la « collaboration », qui les « associe » ou les fait « participer » à des « équipes » de travail (ces quatre termes sont, avec « compétence » et « formation », les plus liés statistiquement à intervenants dans l'étude des cooccurrences). Et, nouvelle oscillation des textes, ils sont tantôt objets, tantôt acteurs de la collaboration.

En effet, intervenants est rarement sujet d'un verbe conjugué. Il figure souvent dans des énumérations, et le plus souvent comme complément prépositionnel dans un syntagme nominal : les intervenants ne participent pas, on évoque leur « participation », ils n'interviennent pas dans une formation, mais il y a « intervention de » ceux-ci. Les langues de bois font grand usage de la nominalisation qui chosifie et la langue des textes officiels, certes, est une langue de bois. Une langue qui tend à retirer leur statut de sujet aux acteurs. Lorsqu'un texte parle de « l'intervention des divers (ou différents) intervenants », la transformation nominale dénie aux intervenants leur statut d'acteur, de sujet (et pas seulement de sujet grammatical). Les intervenants sont même agis par une abstraction, le projet : « C'est le projet pédagogique qui prévoit les objectifs [...], les contenus, les modalités d'intervention des différents intervenants compte tenu de leurs compétences » (texte 16).

À l'autre extrémité de l'oscillation, les intervenants sont sujets, ou objets mis sur un pied d'égalité avec les enseignants. On ne parlera plus seulement de « l'appui des intervenants » ou de les « associer aux formateurs de l'Éducation nationale », mais d'« associer des formateurs et des intervenants » (le passage du « à » au « et » est d'autant plus significatif qu'il correspond à une évolution diachronique). Les intervenants « animent » [3], « développent des initiatives communes », « font le point de l'évolution du jeune », « contribuent à définir les sujets... », « peuvent souhaiter que... », « élaborent conjointement... ». On parlera alors de la réflexion pédagogique des « équipes d'enseignants et d'intervenants extérieurs engagés dans des projets importants tels que la conduite d'ateliers de pratique artistique [...], les classes culturelles... » (texte 18).

6 - Un texte officiel est là de toute façon pour légiférer, fixer les limites, enjoindre. À preuve dans les contextes d'« intervenants » (comme ailleurs), la présence constante des termes « doit », « peuvent », « nécessite », « exige », « exigence », « nécessité ». Un spécimen de ce cette prose injonctive : « l'exigence de compétence est une nécessité pour tous les intervenants » (texte 10).

PARTENAIRES : UN MOT À TOUT FAIRE

Qui est partenaire ? Derrière l'évidence du « les » qui l'accompagne généralement (97 fois contre 16 fois l'indéfini « des » et 12 fois le singulier « le », et ce « les », dans la majorité des cas, n'a pas valeur anaphorique, mais généralisante, indiquant une classe d'objets connue et parfaitement déterminée), partenaires (le plus souvent employé au pluriel) recouvre des réalités contradictoires.

Un terme de relation

Dans la langue, « partenaire » implique l'idée d'une relation, d'une communication, qu'il s'agisse d'affaires, de sport, de sexe... ou de grammaire. Dans nos textes officiels, tantôt il désigne l'ensemble de ceux qui collaborent avec l'institution scolaire sans y appartenir, qu'il s'agisse de personnes ou d'institutions. La liste est longue. C'est une nébuleuse, où reviennent très souvent les parents, les collectivités locales, les personnes compétentes ou qualifiées « participant à la mission d'éducation », les associations, les entreprises, les élèves. L'évocation d'un seul partenaire est rare, mais le plus souvent, on évoque une liste de partenaires, et une liste non close, terminée par des points de suspension ou « etc. » et parfois précédée de « notamment », « en particulier ». Tantôt la forme « partenaires » désigne la réunion de cet ensemble et d'un ensemble de catégories d'acteurs du système scolaire qui ont à collaborer avec les premiers (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissements, formateurs, équipe pédagogique, personnels de santé, personnels de service...). Ainsi, dans les énumérations de partenaires qui accompagnent souvent l'apparition du terme, seront par exemple alternativement inclus ou exclus les enseignants et les personnels de l'Éducation nationale.

86

Cette particularité peut s'expliquer par le fait que « partenaire » est un terme de relation, à l'instar des termes de parenté (7). On aura donc dans nos textes tantôt un emploi relatif de partenaires (« les partenaires de l'école », « les partenaires des enseignants »), tantôt un emploi absolu (« les partenaires », c'est à dire tous ceux qui ont des relations les uns avec les autres, enseignants et personnes ou institutions extérieures à l'école), et il est fréquent alors qu'on rencontre les segments « tous les partenaires » [10], « chacun des partenaires » [1], « l'ensemble des partenaires » [7], « les différents partenaires » [11], « les divers partenaires » [4]. Toutefois, comme je l'ai dit, l'emploi de l'expression « les partenaires » sans plus de détermination est la plus fréquente. Le terme relationnel ne précise plus avec qui il y a relation, et c'est la liste des termes mis en équivalence et celle des termes associés ou opposés qui permettent de comprendre l'emploi relatif. C'est le point de vue de

7 - Les termes de parenté ont été décrits comme « subjectifs » par Lévi-Strauss (1958), et comme « relationnels » par Kerbrat-Orecchioni (1980).

l'énonciateur (l'institution Éducation nationale) qui prévaut et on pourrait parler d'un emploi déictique (8) de portenaires.

Ce point de vue énonciatif de l'Éducation nationale est une constante dans notre corpus. Peu de textes y échappent (le texte 09 et quelques textes émanant conjointement de plusieurs ministères). On peut alors rencontrer des énoncés de ce genre : « les actions concertées que les deux ministères mettent en œuvre avec les collectivités locales et d'autres partenaires », ou, cas exceptionnel, assister à une décentration qui amène à parler du point de vue des professionnels de la culture : « un large partenariat entre les professionnels des arts et de la culture et les partenaires concernés par les activités des enfants sur et hors temps scolaire » (texte 32), ou même, dans un des textes les plus récents du corpus (texte 40), à confier explicitement le leadership aux collectivités locales : « Les collectivités locales sont les institutions les plus adéquates pour assurer en partenariat avec les établissements scolaires, le mouvement associatif et les institutions culturelles, des politiques d'ensemble cohérentes avec des projets éducatifs locaux au bénéfice des enfants et des jeunes ».

À propos de « partenaires éducatifs »

L'examen des qualificatifs accolés à « partenaires » peut donner un prolongement à cette réflexion. Si l'on reprend la distinction initiale entre l'emploi relationnel (les partenaires des enseignants) et l'emploi englobant (tous les partenaires), il faut constater que c'est presque toujours dans le premier emploi que « partenaires » se voit précisé par un adjectif ou un complément déterminatif. Deux grandes catégories rendent compte de la majorité des qualificatifs.

■ **Les uns** précisent le domaine d'intervention ou l'origine des partenaires : ils ont la même fonction que les énumérations de partenaires : préciser de qui on parle. Partenaires « du secteur culturel » ou « culturels » [8], « du livre », « de la vie locale », « du quartier », « de l'intégration », « de la prévention », « des mouvements associatifs et des mouvements complémentaires de l'école », « du monde économique, associatif et des collectivités locales », etc. On distingue ainsi, tout en les regroupant, les partenaires « institutionnels et associatifs », « publics et privés ». On peut également rattacher à cette catégorie l'emploi fréquent [17] de « partenaires extérieurs ».

■ **La deuxième catégorie** de qualificatifs précise à qui on réfère la relation : partenaires « de l'école » (15 fois, et l'expression devient de plus en plus fréquente dans les textes les plus récents), « du système éducatif » [5], « des enseignants » [4], « de l'équipe éducative », « de l'institution scolaire », « du service public ».

8 - On appelle « déictiques » des mots dont la référence est relative à la situation de l'énonciateur. Par exemple, « ici » désignera un lieu proche de l'énonciateur, ou « papa » son père...

Mais que dire de l'invocation de « partenaires éducatifs » [4], ou de partenaires « à l'action éducative » ? Cette insistance ramène encore une fois aux hésitations de nos textes à jouer pleinement le jeu du partenariat, c'est à dire de la relation avec l'autre, l'autre qui ne nous intéresse que parce qu'il est différent, et qui ne peut collaborer que dans sa différence, sauf à devenir lui-même un pseudo enseignant, un suppléant de l'école. En faisant référence à des « partenaires éducatifs », ces textes semblent dire au contraire que le bon partenaire est celui qui a au départ des objectifs éducatifs, celui qui ressemble à l'école. Difficulté de nouveau à se décentrer, à renoncer au même pour aller vers l'autre.

Le partenaire extérieur est-il un acteur ?

Parmi les mots en relation d'équivalence avec partenaires (prédicats ou apposés), il en est, nombreux, qui en détaillent l'extension (en énumérant les partenaires) mais il n'y en a qu'un qui englobe la notion, et il est peu employé ici (2 occurrences), alors même qu'il est fréquent dans le corpus : c'est le terme d'acteurs. Les partenaires sont alors englobés dans une énumération d'« acteurs » ou d'« acteurs du système éducatif ». En revanche, à trois reprises, les termes d'acteurs et de partenaires sont opposés et renvoient nettement à des catégories bien distinctes. Dans un de ces cas, ce sont même trois catégories qui sont distinguées : les acteurs, les usagers et les partenaires.

On peut y voir l'expression d'une hésitation entre une conception concentrique des relations du système scolaire et de son environnement et une conception proprement partenariale. Conception partenariale au sens plein : le partenaire est un acteur, et les textes lui reconnaissent autonomie, capacité d'initiative et d'action, l'école et les partenaires extérieurs « élaborent conjointement le projet » [2], en « établissent en commun le dossier de présentation » (parallélisme et égalité entre « l'équipe enseignante » porteuse d'un « projet pédagogique » et le « partenaire culturel » porteur d'un « projet culturel ou artistique propre »), les partenaires extérieurs « mènent » ou « animent des activités » [3], font des « propositions » [2] et examinent celles de l'Éducation nationale. Les partenaires ont « leur vocation propre » [2] et se dotent d'une politique « définie et cohérente ». Ils « s'adjoignent » dans des instances d'élaboration aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement. Autre indice de la réciprocity et de l'égalité dans le travail en commun, l'emploi de la préposition « entre » pour introduire partenaires (9 fois : par exemple, « le projet est contractualisé entre les partenaires, le responsable de la ZEP et les établissements »). Et de souligner « qu'il ne peut y avoir de projet efficace sans la conviction de tous les acteurs ». Ces contextes d'emploi qui caractérisent des partenaires extérieurs acteurs se trouvent rassemblés dans des textes évoquant trois types de projets : le domaine artistique et culturel, l'intégration des enfants handicapés et les ZEP (9).

9 - Notons cependant que « partenaire », même lorsqu'il est sujet sémantique, n'est jamais le « thème » de la phrase, mais il est agent d'un verbe passif, génitif subjectif dans un syntagme nominal, sujet du verbe d'une relative, ou détermine un objet administratif : le projet, le dossier, etc.

À l'opposé, la conception concentrique est celle où l'école et ses personnels ont seuls la responsabilité (« les maîtres, seuls responsables du projet ») et l'initiative des actions d'enseignement et d'éducation : l'environnement de l'école peut apporter une aide, lorsqu'il est sollicité. À chacun sa place et sa sphère d'action : « Le point sur la situation de l'école fera apparaître : d'une part les questions d'ordre proprement pédagogique qui appellent des actions de régulation portant sur l'organisation de l'école et de la classe, ainsi que sur les techniques et méthodes d'apprentissage ; d'autre part les difficultés d'ordre socioculturel qui nécessitent un effort coordonné avec les partenaires de l'école... » (texte 29 sur le projet d'école). À l'équipe enseignante l'initiative, aux partenaires extérieurs de venir en renfort... et aux élèves de... participer ! « Fondés sur l'initiative des équipes pédagogiques, sur la participation active des élèves et sur la collaboration des partenaires extérieurs (organismes culturels, artistiques, scientifiques) les PAE sont l'expression de la politique d'action culturelle que le ministère de l'Éducation nationale entend développer dès l'enseignement préélémentaire et élémentaire. » Et de fait, si on analyse les constructions syntaxiques où on trouve le mot, les partenaires extérieurs sont l'objet d'actions dont le sujet est l'enseignant ou l'institution scolaire : on les « associe » [12], des conventions peuvent « lier l'Éducation nationale à des partenaires » [2], on les « consulte », on les « sensibilise », on les « implique », on « sollicite des moyens » ou on « recherche des concours » auprès d'eux, on les « rencontre », on peut se les « adjoindre ». On parlera des partenaires « pressentis », « retenus »...

De nouveau, il faut constater que les textes officiels sont centrés sur l'école et ils expriment un partenariat inégal. Les textes qui échappent à cette représentation sont minoritaires. Comment expliquer malgré tout leur présence ? Influence de rédacteurs ayant l'expérience d'un partenariat de terrain ? Engagement d'un ministère (la Culture) qui met son poids (et ses moyens) dans les projets conjoints ? Question de prestige et de statut social du partenaire ?

Le statut ambigu des élèves et des familles

Au rang des partenaires sont placés souvent les familles, d'une part, les élèves d'autre part. Usage extrêmement flottant, qui constitue une autre source de flou dans l'emploi du terme « partenaires ». Cités fréquemment dans la liste des partenaires, les « parents », « parents d'élèves » ou « familles » sont même qualifiés de « premiers » ou « principaux » partenaires, ou encore de « partenaires permanents de l'école ». Contentons-nous ici de regarder de près un texte, la loi d'orientation de 1989 (texte 25), qui offre un raccourci des ambiguïtés de tout le corpus. Les parents sont des partenaires extérieurs, est-il d'abord dit («... les relations avec les partenaires extérieurs [parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs] »). Les partenaires de l'école ne font pas partie de la communauté éducative, est-il dit ensuite («... le projet d'établissement dont l'élaboration nécessite la participation de toute la communauté éducative et de tous les partenaires de l'école ») ; et on retrouve plusieurs fois par ailleurs cette distinction entre d'une part

la communauté éducative et d'autre part les partenaires). Les parents sont « membres à part entière de la communauté éducative », affirme-t-on enfin ! (Inclusion que l'on retrouve ailleurs à propos des conseils d'école et des conseils d'administration : « les partenaires de la communauté éducative [enseignants, parents d'élèves, représentants des collectivités locales] »). Bref dans la distinction entre l'interne et l'externe, on ne sait pas bien où mettre les parents, et par la même occasion, puisqu'on qualifie les parents de partenaires, on ne sait plus non plus si les partenaires sont vraiment toujours extérieurs à la communauté éducative. Ambiguïté qui accompagne le passage à une école plus ouverte sur son environnement : on éprouve le besoin de bien délimiter toujours l'intérieur et l'extérieur tout en introduisant avec les partenaires de nouveaux « acteurs de la vie des établissements », et en rendant par là même la frontière entre l'intérieur et l'extérieur (10) plus difficile à établir.

Quant aux élèves, ils apparaissent rarement en équivalence avec le terme « partenaires ». Une fois à propos des stages des élèves en entreprise : partenaires est alors pris dans un emploi non relatif, et les trois partenaires en présence sont cités : les élèves, les enseignants et les entrepreneurs. Dans les trois autres occurrences, ce sont les thèmes de la démocratie et de son apprentissage ou de la responsabilisation des jeunes qui sont par là convoqués : évocation des délégués élèves, des conseils d'enfants, ou affirmation que les adolescents doivent « devenir des partenaires de la prévention » (texte 34).

Et la formation ?

90

La forme « partenaires » est peu associée à l'évocation de la formation. Deux fois à propos de la venue de partenaires dans des stages de formation « en tant que formateurs et que stagiaires ». Et trois fois dans la formule « l'information et la formation des enseignants et de leurs partenaires ». On nous dit enfin, à propos du projet d'établissement, que « la formation concerne tous les partenaires : les enseignants pour l'exercice de leur profession, les parents d'élèves et les délégués élèves pour l'exercice de leur mission ».

Cela nous conforte dans l'analyse que « partenaires » n'est pas un terme lié précisément à des actions. Terme flou, terme porte-drapeau d'une volonté d'ouvrir l'école, il est au cœur des difficultés et des contradictions que suscite cette ouverture. Pur relationnel, il symbolise l'existence de relations nouvelles de l'école avec son environnement. Aussi est-il finalement assez peu lié à l'idée de formation, de même qu'il est peu lié à l'évocation des apprentissages (alors même que ces thèmes sont très

10 - Et entre l'interne et l'externe. Dans nos textes, « extérieur » semble désigner plutôt ce qui est extérieur au système scolaire (en particulier dans les 17 occurrences du segment « partenaires extérieurs ») ; « externe » englobe aussi ce qui est extérieur à un établissement scolaire (autre établissement, CIO).

présents dans ces textes). Le partenaire **est** plus qu'il ne **fait** et sa principale qualité est d'être visible, et connu. Aussi le terme d'information est-il souvent présent dans le contexte de partenaires. Mais, nouvel indice de l'importance du terme comme porte-drapeau de l'idée d'ouverture, c'est de tous les termes étudiés, celui qui est le plus central par rapport à la fréquence des cooccurrences avec d'autres termes de la liste, et par là même aussi le plus redondant : avant tout, les partenaires sont avec, collaborent, participent, se rencontrent, se coordonnent, se lient et s'associent dans des relations contractuelles.

PARTENARIAT : POLITIQUE ET PRATIQUES

L'être partenaire

Partenariat est un nom récent, dérivé du nom partenaire. Le néologisme est formé par analogie avec des paires déjà existantes dans la langue, comme professeur/professorat, novice/noviciat, mécène/mécénat... De quelle signification le suffixe -at (et ses variantes -iat ou -ariat) est-il porteur ? Il indique d'abord la fonction ou la condition sociale (le professorat, c'est la fonction de professeur). À cela, il faudrait ajouter un autre élément de signification : l'organisation, l'institution. Le mécénat, ce peut être la qualité de mécène, mais aussi plus généralement l'existence instituée de ce qui fait l'activité du mécène : protéger ou subventionner les artistes. Le décanat, c'est l'institution du doyen. De là, le dérivé en -at vient à désigner tantôt une collectivité (l'actionnariat pour l'ensemble des actionnaires), tantôt tout simplement un phénomène, une existence (l'actionnariat, c'est l'existence d'actionnaires, le mécénat l'existence d'un ou de mécènes). Parler de partenariat, c'est évoquer simplement l'existence de partenaires. **Le partenariat, c'est l'être partenaire.**

91

On vient de mettre en évidence que le terme de partenaire lui-même était souvent sémantiquement vide, pur relationnel marquant l'existence d'un lien. Les partenaires sont cités, mais ne sont guère agissants. Parler de partenariat, c'est donc renchérir encore sur cette présence qui n'agit pas, dire l'existence de partenaires qui eux-mêmes ne se caractérisent que par le fait qu'on invoque leur existence.

D'où sans doute l'emploi fréquent de partenariat dans des titres et sous-titres, et pour résumer un dispositif, une situation, une démarche par un mot globalisant (« ce partenariat », « le partenariat instauré entre... », « cette démarche, fondée sur le partenariat »).

Décideurs et acteurs

On voit cependant s'esquisser une spécialisation du mot, distingué alors de collaboration. « Enrichie par un véritable partenariat avec les collectivités locales et les services extérieurs de l'État et par une collaboration étroite avec les différents organismes (association culturelles, sportives, organismes sociaux...) travaillant déjà sur

le site ou déterminés à le faire, l'action éducative en zone d'éducation prioritaire... » (texte 28). Le partenariat, semblerait-il ici, serait de l'ordre de la relation entre les administrations, les commanditaires de l'action, les décideurs, et la collaboration de l'ordre de ce qui se passe entre les forces engagées concrètement dans l'action sur le terrain. Deux autres textes confirment cette interprétation : « La politique de partenariat ci-dessus évoquée [entre le ministère de l'Éducation nationale, le ministère des Affaires sociales et l'Agence française de lutte contre le SIDA] est fondée sur une participation de l'Agence aux actions engagées par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports en matière de prévention du SIDA. » (texte 36, formulation identique dans le texte 41). D'un côté, une convention-cadre passée entre des ministères et un grand organisme parapublic au niveau national et qualifiée de partenariat ; de l'autre, le travail de terrain, et c'est la participation ou la collaboration. On retrouve là l'écho de la double nature du partenariat déjà étudiée par ailleurs (Crinon, 1993) : un partenariat de gestion, nouveau style de fonctionnement des services publics, se caractérisant par des financements croisés et la mise en synergie des institutions ou des services travaillant sur un même objet ; un partenariat de formation, réunissant des acteurs, à partir d'un projet et d'une idéologie de l'ouverture de l'école.

Cette distinction entre les deux termes est cependant beaucoup moins nette ailleurs, et on trouve aussi le terme partenariat accolé à ceux de collaboration, de participation et d'ouverture sans qu'apparaisse clairement ce qui distingue ces notions. L'opposition entre décideurs et acteurs est pourtant présente d'une autre manière. Partenariat est souvent [21] élément d'un syntagme nominal du type « x de/du partenariat ». On peut, au sein de ces constructions, en distinguer deux en distribution complémentaire : « politique de partenariat » et « pratiques de partenariat » (ou des équivalents comme « travail en partenariat » ou « actions de partenariat »). Le premier est associé à l'évocation de partenaires décideurs, le second à celle de partenaires acteurs.

92

Distinction solide donc dans les textes dépouillés entre un partenariat des décideurs et un partenariat des acteurs, que l'un soit désigné par le terme de partenariat pour réserver à l'autre celui de collaboration ou qu'on oppose politique de partenariat et pratiques du partenariat.

Textes officiels et réalité du terrain

« Partenariat » est plusieurs fois associé à des verbes indiquant un progrès ou un renforcement nécessaire : « diversifier et multiplier les actions en partenariat », « développer et approfondir le partenariat », le « renforcer », l'« améliorer »... Si l'on ajoute que les autres verbes complétés par cette forme appartiennent au champ sémantique de l'action qui commence (« instaurer un partenariat », « viser à un partenariat »...), on pourra voir dans ces textes le reflet d'une réalité : le partenariat reste encore sur le terrain une idée et une pratique inégalement partagées.

L'analyse des emplois des mots collaboration, concertation ou participation renforcerait encore cette interprétation. Parler d'« étroite collaboration » [7] ou de « participation active », c'est demander une collaboration plus étroite, une participation plus active. Une collaboration qui dépasse les déclarations d'intention pour s'inscrire dans les faits. La collaboration, c'est quelque chose qu'« il faut » « développer » [4], « faciliter », « renforcer », « élargir », « multiplier et approfondir ». Ces textes visent à généraliser des innovations, qui ne sont encore ni solides, ni répandues sur le terrain. L'injonction ou l'incitation à faire sont donc présentes, explicitement ou implicitement, à chaque détour de phrase.

La formation

Autre syntagme intéressant : « un travail de réflexion sur le partenariat ». S'il n'apparaît qu'une fois, on peut en rapprocher « la réflexion sur la pratique du partenariat » et « les équipes analyseront leur expérience du partenariat » [2]. Le lieu de cette réflexion sur les pratiques, c'est, dans trois des quatre cas, le stage de formation. Apparition donc dans les textes officiels, à côté de l'information sur les partenaires relevée plus haut, d'une formation au partenariat caractérisée par l'analyse des pratiques.

L'idée apparaît également à propos des inspecteurs et des chefs d'établissement (texte 43) à qui on propose, en formation initiale et continue « des actions qui concernent la connaissance des milieux difficiles, celle du partenariat, et la réflexion sur les rôles des chefs d'établissement, de leurs adjoints et des corps d'inspection dans ces milieux difficiles ». Là encore, le passage de la connaissance des partenaires à celle du partenariat est à relever (11).

OUVERTURE : PHILOSOPHIE, PROGRAMMES, DISPOSITIFS

L'ouverture, c'est d'abord ici une finalité sur laquelle repose le partenariat ou la collaboration, le principe de « l'ouverture de l'école » [9] : « la collaboration favorisera l'ouverture de l'école », « les actions innovantes favorisant... », « des thèmes favorisant... » [3], « des actions d'animation et de valorisation fondées sur... », « contribuer à l'ouverture » [2]. On parle alors de « politique d'ouverture », d'« esprit d'ouverture », de « volonté d'ouverture ». On se situe au plan des principes, comme l'indiquent les modulations apportées par la citation suivante : « l'ouverture de l'école sur son environnement, la prise en compte de besoins nouveaux doivent respecter les principes fondamentaux de l'école » (texte 17).

11 - Mais cette évolution concerne plutôt les personnels non enseignants que les enseignants, comme l'établit aussi l'analyse thématique (voir le rapport de recherche).

Le contenu de l'ouverture, exprimé souvent à un haut niveau de généralité (« ouverture de l'école sur la vie », « sur l'environnement » [6], « sur l'environnement culturel, social et économique ») revêt un double aspect, celui de la rencontre avec l'extérieur et celui des programmes d'enseignement : « une ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel et des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique ». Ainsi des segments comme « ouverture de l'élève sur le monde », « aux cultures du monde », « aux relations internationales » apparaissent clairement liés à l'évocation de contenus d'enseignement (comme les langues vivantes à l'école), de même que « l'ouverture des formations technologiques vers l'économie, des formations non scientifiques vers les technologies ». À l'inverse, « l'ouverture à des partenaires extérieurs », « sur la vie économique et sociale locale » « vers le milieu industriel » marquent les contacts entre l'établissement scolaire et l'extérieur. Au fil du temps, on voit apparaître de plus en plus nettement ces emplois plus précis des mots « ouverture » et « ouvrir », à côté de l'affirmation, toujours présente, du principe de l'ouverture. La préoccupation concernant les contenus enseignés amène des expressions comme « domaine de l'ouverture » ou fait apparaître l'ouverture comme un des « secteurs de l'activité scolaire », élément du projet d'établissement.

Quant aux relations avec l'environnement proche de l'établissement, elles se manifestent par l'apparition de plus en plus fréquente du segment « ouverture des établissements » ou « de l'établissement », qui particularise autant que « l'ouverture de l'école » généralise. On parle alors d'« opération », de « stratégie », de « démarche », de « dispositif », d'« actions » d'ouverture. On est bien alors du côté des mesures et des dispositifs concrets, parfois détaillés : « conférences et expositions, visites et stages d'élèves mais aussi de professeurs, participation des enseignants à la formation des salariés de l'entreprise » (texte 09), « PAE, actions éducatives innovantes, ateliers de pratique artistique, classes culturelles ». Dans ce continuum qui va de l'esprit d'ouverture à l'ouverture des portes, on touche à l'aspect le plus concret des choses lorsqu'on évoque l'ouverture plus large des musées ou des théâtres au public scolaire ou l'ouverture des BCD et des CDI « en dehors des heures de classe », « sur le quartier aux familles ». Dans le domaine de la formation des formateurs, on retrouve la même double valeur du terme ; l'ouverture est thème de stage et on vise à y créer un état d'esprit vis à vis de l'environnement culturel (textes 18 et 26), l'ouverture est dispositif (on ouvre « les stages d'enseignants à d'autres formateurs »).

Mot commode donc qu'ouverture avec son sens concret et son sens abstrait, puisqu'il permet de noter d'un même mouvement, sans qu'on puisse bien souvent les séparer, trois éléments fondamentaux de l'action éducative : valeurs, contenus d'enseignement et dispositifs.

COLLABORATION : UNE ACTION

Collaboration est un mot rarement employé sans complément. On parle de « collaboration entre..., de..., avec... ». Inutile de dresser la liste de ces compléments. On y retrouve la liste des partenaires déjà cités lors de l'étude de ce mot. Le terme de partenaires lui-même est en bonne place dans cette liste : « la collaboration avec les partenaires extérieurs » [6], « avec les partenaires locaux » [2], « des partenaires du secteur culturel », etc. Terme d'extension très large, il apparaît chaque fois qu'il y a participation à une tâche commune de personnels ou d'institutions différentes : ce peut être simplement la collaboration que tel personnel apporte au responsable d'un service ou d'un projet (la notion de partenariat est alors absente), parfois un travail entre enseignants (ainsi la liaison entre maternelle et primaire) ou entre formateurs et formés, et, dans la majorité des cas, une collaboration entre l'Éducation nationale et d'autres, entre des enseignants et d'autres. Parler de collaboration, c'est souvent, on l'a vu plus haut, se situer du côté de l'action. Si on trouve trois fois le segment « situations de collaboration », qui indique simplement l'existence de la relation, on trouve beaucoup plus souvent collaboration accolé à « action » [4] et à « projet » [7], voire à « démarche », à « chantier » à « aide technique ». On établit les « principes » [2] et les « objectifs de la collaboration » [3], ses « modalités » [5] et ses « conditions » [4].

Le terme est souvent associé à un autre dans un balancement binaire : « des situations de communication et de collaboration » [3], « partenariat et collaboration », « la rencontre et la collaboration », « la collaboration et la concertation » [3]. Là encore on peut trouver la trace d'une opposition entre le parler et le faire, la collaboration se situant du côté du faire. Opposition qui n'est cependant pas stable, puisqu'on trouve aussi : « de collaboration et d'intervention conjointe », ou c'est au contraire collaboration qui est du côté de l'énoncé le plus vague d'un lien.

Formation apparaît dans le contexte proche de collaboration dans deux cas. D'une part, à propos de la formation initiale des instituteurs, pour insister sur la collaboration entre professeurs d'école normale et formateurs du terrain (IDEN, IMF), entre enseignants d'école normale et enseignants d'université, sous le signe de la préparation au métier, et d'autre part, pour évoquer la nécessité comme condition de la collaboration, d'une formation (« complémentaire ») des enseignants et de leurs partenaires.

CONCERTATION : DES PAROLES ET DES ACCORDS

On rencontre concertation le plus souvent dans les mêmes contextes que collaboration. Dans les mêmes constructions, en particulier « en concertation avec », « la concertation entre », et avec les mêmes éléments en position de complément, qu'on évoque la concertation entre les enseignants ou la « concertation avec les part-

naires ». La même liste de portenaires est détaillée. En position objet, il accompagne des verbes comme « développer » ou « entreprendre ». La concertation, tout comme la collaboration, doit être « étroite » [3] et effective, et aussi « accrue et rationalisée », « grande », « nécessaire », « générale », mais encore « préalable » [2] et « permanente », ce qui amène une autre nuance, celle des discussions qui précèdent ou accompagnent l'action, des réunions de concertation.

Cette valeur apparaît mieux encore si on examine la liste des syntagmes qui accompagnent concertation en position d'équivalence : « action cohérente », « première étape de réflexion », « une analyse des besoins locaux », « recherche collective des solutions », « suivi régulier de sa mise en œuvre », « la confrontation créative ». Évoquons aussi le segment : « temps de concertation prévu », ou la mention d'une concertation avec les syndicats ou avec l'Association des Maires de France. Concertation, contrairement à collaboration renvoie non pas à l'action menée en commun, mais à l'information mutuelle, à la discussion, à l'échange d'avis (« réciproque » éprouve-t-on même le besoin de dire), bref à tout ce qui rompt avec des pratiques d'isolement, de cloisonnement et de circulation verticale de l'information. D'où des segments comme : « dans la concertation et la complémentarité des interventions » où l'on voit bien les deux éléments de la collaboration, celui qui relève de la parole (l'élaboration des projets), celui qui concerne l'intervention éducative.

La concertation aboutit souvent à un document écrit à valeur officielle : « plan de formation » et (à cinq reprises) « conventions », « accords contractuels. » Soulignons que ces engagements juridiques sont le résultat d'une « concertation », mais jamais d'une « négociation », mot quasi absent du corpus (une occurrence).

PARTICIPATION : UNE MODALITÉ DE LA POLITIQUE D'OUVERTURE

La notion de participation est considérablement plus large, et si la liste de ceux qui « participent » inclut la liste des protagonistes de la collaboration ou de la concertation, elle la dépasse largement. Le verbe « participer » est fréquent, surtout à l'infinitif (avec 77 occurrences, il est plus fréquent que le substantif, contrairement à « collaborer », très rare, et « se concerter », absent). On rencontre participer et participation avec quatre valeurs dans le corpus : la « participation sociale », élément de la formation des élèves ; la « participation active » des différents acteurs de la vie scolaire ; la participation financière ; et enfin la participation modalité de collaboration ; c'est l'emploi le plus fréquent, et le seul que je prendrai en compte ici.

Si « participation » est parfois un mot cheville permettant de nommer des portenaires (l'expression figée « avec la participation de » [4] est l'équivalent de « en collaboration avec » ou « en concertation avec »), c'est beaucoup plus rare que pour les formes précédentes. Plus souvent, la participation est une modalité de la colla-

boration, une « traduction » de la politique d'ouverture : « la collaboration avec... se traduit par la participation... » [3] ; « la politique de partenariat ci-dessus évoquée est fondée sur une participation de l'Agence aux actions engagées par le ministère de l'Éducation nationale... ».

D'où sa proximité avec « intervenants » (les cooccurrences entre les deux termes sont d'ailleurs fréquentes). On peut d'ailleurs noter qu'aussi bien les sujets du verbe participer que les génitifs subjectifs qui accompagnent généralement son dérivé « participation » (« la participation de X ») représentent plutôt des personnes ou des personnels que des institutions (dans une proportion de 1 à 10). La participation est bien, dans l'immense majorité des emplois, la participation physique d'un professionnel à une action en présence d'élèves ou de formés ou à une réunion, une instance de concertation : « la participation de formateurs de l'Éducation nationale à des actions de formation organisées par d'autres ministères », « des parents d'élèves à la vie scolaire », « du médecin scolaire à l'élaboration du projet santé de l'école », etc.

Participation s'applique souvent aussi à la formation de formateurs, qu'il s'agisse de ceux qui suivent les formations ou de ceux qui les encadrent, des personnels de l'Éducation nationale ou des professionnels extérieurs. Mais si l'on nous dit qui participe, rien de très précis sur la nature et la spécificité des formations conjointes. Dans un texte, en revanche, il ne s'agit plus de la participation à une formation, participation et formation sont mis en parallèle, la participation à une action donne une compétence au même titre que la formation : « L'instituteur aura préalablement acquis une compétence dans le domaine concerné, par une formation spécifique ou par sa participation à un projet d'action éducative, à des activités périscolaires. » (texte 27). Peut-être avons-nous là la clé de la doctrine qui régit implicitement les rapports entre partenariat et formation des enseignants dans la plupart des textes officiels. Point n'est besoin de spécifier la nature des formations qui seront assurées par un partenaire (le professionnel extérieur à l'Éducation nationale ou l'enseignant sur un terrain extérieur) : c'est une formation dans le domaine de ses compétences, dans une discipline. Quant au reste, c'est dans l'action que se forme la compétence (comme bien souvent en ce qui concerne les compétences proprement professionnelles de l'enseignant !).

COORDINATION : UNE MISE EN ORDRE

Coordination est parfois une simple variante des termes précédents comme l'attestent des contextes qui nous sont familiers : « une étroite coordination des... » [2], « une meilleure coordination », « favoriser la coordination ». Le français écrit n'aime pas les répétitions, ce qui explique bien des approximations. Mais « coordination » possède deux valeurs spécifiques. La coordination est une modalité de mise en œuvre de la collaboration (une autre modalité que la participation), qu'il s'agisse du

travail entre enseignants ou entre des enseignants et leurs partenaires extérieurs. Ainsi voit-on apparaître coordination au sein de listes de modalités, éventuellement après un titre « Modalités de la collaboration » ou « Modalités d'action ». On met en place un « dispositif de coordination » [2], on définit des « tâches » [2] ou un « rôle » [3] de coordination. De même pour le verbe coordonner (9 occurrences à l'infinitif) : « la tâche de coordonner », « a été chargé de coordonner ». (Toutefois, le verbe, contrairement au substantif, renvoie aussi parfois à la définition d'une politique de partenariat : « coordonner les politiques de plusieurs ministères »). En fait et concrètement, la tâche ou le rôle de coordination, lorsqu'il est précisé, consiste à animer des groupes de travail et des réunions entre partenaires. Coordination se trouve alors souvent associé avec un petit nombre de termes récurrents définissant des rôles souvent associés : « tâches de coordination et d'impulsion », « rôle d'impulsion, de coordination et de conseil », « impulsion et coordination », « l'impulsion, la coordination, l'évaluation », « la programmation, la coordination, l'évaluation », « la coordination et l'information ». Rôle qu'on exerce par délégation d'une autorité, par exemple, celle du recteur.

Dans d'autres emplois, coordination dénote, non plus des tâches concrètes, mais une notion abstraite : celle d'« articulation », de mise en cohérence des différents échelons à l'intérieur de la lourde machine de l'Éducation nationale : ainsi par exemple, « Chaque recteur envisagera, en liaison avec les inspecteurs d'académie concernés, la mise en œuvre des mesures nécessaires à une coordination des actions conduites dans chaque département, notamment pour les problèmes de formation et de recherche » (texte 18) ; « la coordination indispensable des services ». Ce peut être aussi la coordination entre différents dispositifs partenariaux : « une nécessaire coordination avec les autres actions d'accompagnement scolaire » (texte 30).

98

Dans la dialectique ouverture/contrôle qui caractérise ce corpus de textes officiels (voir plus haut), participation se situait du côté de l'ouverture, de l'appel à l'initiative de tous. Coordination, qu'il s'agisse de son premier emploi ou du second, se situe sur le pôle du contrôle, de l'autorité, de l'ordre et de la rigueur. Participation et coordination sont comme les deux faces d'une attitude ambiguë quant au pouvoir des acteurs de terrain. L'image même de l'acteur, si présente dans nos textes, n'est-elle pas elle-même ambiguë ? Elle suggère le dynamisme et la prise d'initiative, mais l'acteur au théâtre n'est que l'incarnation d'un rôle déjà écrit, même si, comme dans *la commedia dell'arte*, on prévoit une grande souplesse dans l'interprétation et même dans la création du texte...

CONCLUSION

Si l'analyse que j'ai menée dans ce chapitre permet bien de conclure que la notion de partenariat est loin d'être claire et univoque dans le discours de l'institution, l'hypothèse, selon laquelle ce flou sur l'ensemble est le résultat de la juxtaposition de cohérences partielles, n'est pas vérifiée. On a certes établi, dans cette tentative pour clarifier les significations et les rapports entre les mots du partenariat, des tendances d'emploi (tel terme est plutôt employé lorsqu'on évoque les relations avec tel portenaire, dans tel domaine), des systèmes locaux de structuration du champ sémantique, mais ces systèmes bougent, à l'intérieur même d'un texte ou d'un groupe de textes concernant le même domaine. Il est caractéristique que les mots hésitation et oscillation soient revenus si souvent sous ma plume. Le portenaire est un élément encore peu stable d'un système scolaire en mutation.

En revanche, une seconde série d'hypothèses, qui concernait la formation, est confirmée : le thème de la formation au/en partenariat y est d'une grande pauvreté. Le partenariat, dit Perrenoud (1993), est une réponse à la complexification des tâches de l'enseignant. C'est une réponse, pourrait-on dire d'une autre manière, au sentiment des enseignants eux-mêmes, devant telle ou telle difficulté, de ne pas être « formés pour ça ». Cependant la mise en place d'un partenariat ne fait souvent que déplacer les problèmes : peu d'enseignants sont préparés à la relation de travail avec d'autres, d'une autre complexité à maîtriser que la tâche d'enseigner seul. Dans un cas sur trois, les textes qui définissent le partenariat possèdent un volet consacré à la formation (c'est ce critère qui a d'ailleurs permis de constituer le corpus étudié) et abondent en professions de foi sur l'importance de la formation (12). Plusieurs des termes les plus centraux dans le champ sémantique (partenariat, collaboration, intervenants) sont fortement reliés à la formation, et on rencontre fréquemment les segments « formation conjointe », « commune », « formation intercatégorielle », ou encore « inter administrations ». Mais la nécessité de la formation est invoquée plus que la formation n'est définie. L'idée d'une formation au partenariat par l'analyse des pratiques partenariales apparaît, mais fugitivement. Si une doctrine du partenariat commence à se dessiner, même de manière floue et contradictoire, dans les textes officiels, ceux-ci ne donnent qu'un bien timide commencement de réponse à la question de la formation au partenariat.

12 - Par exemple : Il y a « deux domaines prioritaires » dans la « politique d'ouverture » du ministère de l'Éducation nationale : « Formation des personnels et projets d'action éducative ». Ou encore : « L'action prioritaire est la formation des enseignants ».

BIBLIOGRAPHIE

- BONNAFOUS S. et TOURNIER M. (1995). – « Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique », *Langages*, n° 117.
- CRINON J. (1993). – « Le partenariat, pour former ou pour gérer ? », Colloque « *Établissements et partenariats* », Paris, INRP, 15-16 janvier 1993.
- CRINON J. (1994). – « Un aperçu de l'état des lieux, la formation continue des instituteurs », In Zay D. (dir.), *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980). – *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LEBART L., SALEM A. (1994). – *Statistique textuelle*, Paris, Dunod.
- LÉVI-STRAUSS C. (1958). – *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- PERRENOUD P. (1993). – « La division du travail pédagogique à l'école primaire », in Henriot-Van Zanten A., Plaisance É, Sirota R. (dir), *Les transformations du système éducatif*, Paris, L'Harmattan, 29-46.
- SARRAZIN M. (1992). – *Le débat sur la laïcité de l'enseignement primaire (décembre 1880 – mars 1882). Analyses de vocabulaire et de discours*, Thèse de doctorat, Université de Paris 3.
- ZAY D. (dir.) (1994a). – *Enseignants et porteurs de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble*, Bruxelles et Paris, De Boeck et INRP.
- ZAY D. (dir.) (1994b). – *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale*, Paris, PUF.
- ZAY D. (dir.) (à paraître). – *Formation au partenariat et professionnalisation des enseignants*. Paris, INRP, Rapport de recherche.
- ZAY D., GONNIN-BOLO A. (dir.) (1995). – *Établissements et partenariat. Stratégies pour des projets communs*, Actes du colloque de janvier 1993, Paris, INRP.

ANNEXE 1

Corpus « Textes officiels, partenariat et formation »

(C : circulaire. – NS : note de service. – L : lettre.)

- 1 C. 75-212 du 11 juin 1975 : Lutte contre la toxicomanie dans les établissements scolaires.
- 2 C. 79-188 du 15 juin 1979 : Stage en industrie des professeurs titulaires de CET.
- 3 C. 80-322 du 28 juillet 1980 : Stage en entreprise des enseignants titulaires.
- 4 NS. 81-223 du 9 juin 1981 : Les projets d'activités éducatives et culturelles des écoles normales.
- 5 C. 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982 : Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.
- 6 Protocole d'accord du 15 février 1983 : ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Environnement...

- 7 Protocole du 25 avril 1983 : ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture...
- 8 C. 84-360 du 1 octobre 1984 : Action conjointe E.N. – Culture dans le domaine de la lecture (BCD)...
- 9 L. du 28 février 1985 : Éducation nationale – Entreprises...
- 10 C. 85-126 du 1 avril 1985 : Aménagement du temps scolaire dans le 1^{er} degré. Liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux...
- 11 L. CAB/11 n° 161 du 22 avril 1985 : Lutte contre l'illettrisme.
- 12 C. 85-136 et 85-208 du 29 mai 1985 : Plan informatique pour tous.
- 13 C. ES 85-76 et 85-293 du 21 août 1985 : Scolarité des jeunes soumis à l'obligation scolaire et bénéficiant de protection judiciaire.
- 14 NS. 86-179 du 27 mai 1986 : Séjours d'activités scientifiques et technologiques à la cité des sciences et de l'industrie de la Vilette...
- 15 C. 86-274 du 25 septembre 1986 modifiée par C. 88-282 du 7 novembre 1988 : Mise en œuvre de la formation des élèves-instituteurs instituée par l'arrêté du 20 mai 1986.
- 16 C. 87-124 du 27 avril 1987 : Enseignement de la natation à l'école primaire.
- 17 C. 87-194 du 3 juillet 1987 : L'Éducation physique et sportive à l'école primaire.
- 18 NS. 88-167 du 22 juin 1988 : Action culturelle dans le premier et le second degré : les PAAC. Année scolaire 1988-1989.
- 19 NS. 88-209 du 31 août 1988 : Projets d'action éducative des écoles : dispositions relatives à l'année scolaire 1988-1989.
- 20 L. du 6 juillet 1988 : Fonds d'aide à l'innovation dans les écoles, collèges et lycées (publics et privés)
- 21 C. 88-217 du 8 septembre 1988 : Projets d'établissement.
- 22 Protocole d'accord du 25 janvier 1989 : Défense-Éducation nationale.
- 23 Instruction 89-98 du 13 avril 1989 : Rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires ; préparation de la rentrée de 1989.
- 24 C. 89-119 du 18 mai 1989 : Mise en œuvre au sein des établissements scolaires d'une politique d'information et de prévention en matière de santé et notamment de SIDA.
- 25 Loi 89-486 du 10 juillet 1989 : Loi d'orientation sur l'éducation.
- 26 NS. 89-242 du 21 juillet 1989 : Action culturelle dans le premier et le second degré : les programmes académiques d'action culturelle (PAAC). Année scolaire 1989-1990.
- 27 C. 89-279 du 8 septembre 1989 : Partenariat Éducation nationale-Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles.
- 28 C. 90-028 du 1 février 1990 : Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993.
- 29 C. 90-039 du 15 février 1990 : Le projet d'école.
- 30 C. 90-103 du 10 mai 1990 : Animations éducatives périscolaires (AEPS) pour enfants étrangers et d'origine étrangère mises en place par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.
- 31 C. 90-108 du 17 mai 1990 : Projet d'établissement.
- 32 C. 90-154 du 18 mai 1990 : Aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires : Préparation de la rentrée de 1990.
- 33 C. 90-230 du 23 juillet 1990 : Information sur la mise en œuvre du programme Lingua.

- 34 Note du 30 octobre 1990 : Mise en place des comités d'environnement social.
- 35 NS. 91-015 du 23 janvier 1991 : Mise en œuvre du protocole d'accord relatif à la petite enfance.
- 36 Convention du 11 mars 1991 : Éducation nationale - Jeunesse et Sport - Affaires sociales - Agence française de lutte contre le SIDA.
- 37 C. 91-148 du 24 juin 1991 : Missions et fonctionnement du service de promotion de la santé en faveur des élèves.
- 38 C. 91-202 du 2 juillet 1991 : Contenu et validation des formations organisées par les IUFM.
- 39 NS. 91-247 du 6 septembre 1991 : Action culturelle dans les premier et second degrés : les PAAC. Année scolaire 1991-1992.
- 40 C. 91-258 du 20 septembre 1991 et Instruction 91-163 du 26 septembre 1991 : Les contrats d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et des jeunes : l'espace éducatif concerté ; préparation de l'année scolaire 1991-1992.
- 41 Convention du 10 décembre 1991 : Éducation nationale - Affaires sociales - Comité français d'éducation pour la santé.
- 42 C. 92-129 du 30 mars 1992 : Les jumelages.
- 43 C. 92-360 du 7 décembre 1992 : La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires.
- 44 C. 92-073 du 3 février 1992 : Projet de service public de quartier.

ANNEXE 2

Extrait de la grille d'analyse des contextes

102

(Exemple des substantifs)

- Prédéterminant et préposition
- Équivalents sémantiques ou syntaxiques repérables dans le contexte proche
- Qualifiants
- Opposés
- Associés (coordonnés et juxtaposés)
- Actions de (syntagmes verbaux où la forme-pôle est agent ou équivalents : génitifs subjectifs)
- Actions sur (syntagmes verbaux où la forme-pôle est agie ou équivalents : génitifs objectifs)
- Autres syntagmes nominaux qualifiés
- Prédicats