Document généré le 11 oct. 2024 22:36

Cahiers de la recherche en éducation

Le partenariat éducatif en France : à la croisée des chemins entre « ajustements » et « possibles »

Corinne Mérini

Volume 5, numéro 1, 1998

L'individu et les systèmes dans la crise du travail

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1017295ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1017295ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Mérini, C. (1998). Le partenariat éducatif en France : à la croisée des chemins entre « ajustements » et « possibles ». *Cahiers de la recherche en éducation*, *5*(1), 67–92. https://doi.org/10.7202/1017295ar

Résumé de l'article

Cette contribution s'attache à identifier la nature des partenariats éducatifs et leurs effets. Le partenariat en formation aménage un espace spécifique de rencontre où logiques, codes et figures symboliques s'affrontent, et où les projets s'articulent mêlant intérêts individuels et collectifs. Nous interrogeons trois concepts opératoires : l'ouverture, le contrat et la différence, pour montrer en quoi ils sont paradoxalement responsables de la cohérence et des liens qui s'établissent entre les différentes strates de contrat, et de la cohésion des acteurs qui ont à articuler leurs projets.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1998

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 5, nº 1, 1998, p. 67 à 92

Le partenariat éducatif en France : à la croisée des chemins entre «ajustements» et «possibles»

Corinne **Mérini**
Université de Paris-Sud

Résumé – Cette contribution s'attache à identifier la nature des partenariats éducatifs et leurs effets. Le partenariat en formation aménage un espace spécifique de rencontre où logiques, codes et figures symboliques s'affrontent, et où les projets s'articulent mêlant intérêts individuels et collectifs. Nous interrogeons trois concepts opératoires : l'ouverture, le contrat et la différence, pour montrer en quoi ils sont paradoxalement responsables de la cohérence et des liens qui s'établissent entre les différentes strates de contrat, et de la cohésion des acteurs qui ont à articuler leurs projets.

Introduction

Le paysage de l'enseignement supérieur français se distribue autour de deux types d'établissements : l'université, pour qui le partenariat avec le monde du travail reste relativement nouveau, et les grandes écoles qui possèdent une

expérience affirmée de la pratique professionnelle intégrée dans le cursus des études.

De la mission fondamentale de l'université – Exception faite des études juridiques, de médecine ou de pharmacie qui ont toujours été professionnelles, l'université française n'a traditionnellement pas vocation de préparer à des métiers autres que ceux de chercheurs ou d'enseignants. L'université était, il y a encore une vingtaine d'années, exclusivement un lieu de production de connaissances, organisé autour des disciplines et de la recherche. La préparation d'un métier ou d'une profession appartenait donc aux grandes écoles, voire à des écoles spécialisées : école de droit, de pharmacie ou de médecine, etc. L'évolution des effectifs universitaires, associée à une diminution relative des débouchés offerts par la recherche ou l'enseignement supérieur, a progressivement conduit les étudiants à chercher un emploi dans les entreprises. Parallèlement, la pénurie de cadres et d'ingénieurs ainsi que la recherche d'étudiants performants dans un contexte de compétitivité économique en plein développement ont repoussé la problématique du recrutement en entreprises au cœur de l'université. Incontestablement, la création des Instituts universitaires de technologies (IUT) a inauguré, à la fin des années soixante, le mouvement de professionnalisation des formations supérieures, c'est-à-dire des formations postbaccalauréat qui ont introduit dans leur cursus soit un stage long en entreprise, soit un mode d'organisation des études où alternent formation théorique et pratique professionnelle. À cette époque, la création des IUT est pourtant plus à interpréter comme un ajustement « en positif » à la pénurie d'ingénieurs que connaissait notre pays là où, aujourd'hui, les partenariats université / entreprise sont des réponses à un marché de l'emploi exigeant et qui tend à se resserrer.

Apparition des formations professionnalisantes – Créée en 1971, la Maîtrise de sciences de gestion constitue à nos yeux une rupture. Elle ne répond plus, en effet, à un souci d'ajustement du monde universitaire à la demande des entreprises, mais plutôt à un souci d'ouverture et de diversification des études en économie, ressenties comme trop théoriques et trop abstraites. Dans le prolongement de cette inflexion, la création des diplômes d'études supérieures spécialisées, qui sont des diplômes de troisième cycle, renforce cette idée d'ouverture d'ensemble et le développement des relations université / entreprises. De même, la création des magistères en 1985 « formations universitaires à finalité professionnelle » peut être identifiée comme un indice d'ouverture du monde universitaire sur le monde du travail, et ceci dans l'intention générale de maintenir « l'espace des possibles » ouvert jusqu'à l'entrée sur le marché

de l'emploi; cela se démarque de fait de la démarche antérieure d'ajustement aux besoins des entreprises. Il nous faut malgré tout reconnaître, encore aujourd'hui, des formes d'ajustement au monde productif, ne serait-ce que dans la création des Instituts universitaires professionnels qui sont en fait la réponse rapide du système de formation universitaire au déficit de cadres supérieurs dans les domaines scientifiques et techniques.

Ce balayage historique rapide des relations université/entreprises en formation nous permet de pointer une évolution sensible des pratiques universitaires françaises : elles passent de l'ajustement des formations aux besoins du monde économique, à l'ouverture visant le développement de « possibles » pour l'étudiant. Malgré l'ensemble de ces évolutions, l'université n'apporte pourtant pas de réponse immédiate aux difficultés d'insertion professionnelle que rencontrent les jeunes diplômés. La situation est d'ailleurs plus délicate encore pour les étudiants de première et de seconde année, puisque environ 50 % des étudiants de première année ne peuvent prétendre à passer en seconde année, et que certains d'entre eux n'obtiendront leur diplôme d'enseignement universitaire général (BAC + 2) qu'au bout de quatre ou cinq ans. Par ailleurs, s'il est vrai que le jeune diplômé de ce niveau doit compter cinq mois avant son premier emploi, il faut dire que cet emploi est bien souvent déqualifié et d'une durée déterminée, le contrat plus stable n'intervenant qu'entre deux et trois ans après la sortie du système éducatif[1], c'est-à-dire après un minimum d'expérience. L'association, crise économique et évolution technologique, a fait que l'adéquation diplôme/ travail n'est plus à l'ordre du jour. Dans le même temps, l'université se doit d'affronter à la fois la massification des étudiants et leur changement de profil; ainsi :

> *Face au discontinu du socioéconomique instable et fluctuant, en devenir perpétuel, notre objectif est de faire acquérir à l'adolescent une compétence qui lui permettra d'analyser, maintenant et plus tard, à chaque déroulement de son orientation, des éléments de soi, ses atouts et ses limites, et la structure du monde environnant avec ses voies royales et ses voies détournées, ses opportunités et ses contraintes. S'il n'est plus possible dans un monde en évolution de construire des projets à long terme, il faut apprendre les stratégies à court terme, les ajustements successifs et la disponibilité* (Pelletier et Bujold, 1984, p. 28).

L'ajustement aux postes de travail et à la réalité des métiers n'est plus possible; le jeune diplômé doit à présent s'ajuster aux évolutions, aux ruptures et aux changements qui ponctuent le marché de l'emploi. Ceci suppose non seulement de se connaître, mais aussi d'avoir perçu, identifié, c'est-à-dire reconnu, compris et intégré ces évolutions dans une dynamique d'adaptation

1 Source INSEE 1996.

aux changements. L'ouverture de l'université s'impose comme une condition nécessaire à cette reconnaissance et à l'indispensable adaptation aux évolutions, mais pas comme une réponse en correspondance terme à terme aux besoins des entreprises. Cette ouverture se trouve être à la fois conséquence des logiques exogènes de resserrement de moyens et de crise du travail, mais conséquence aussi des logiques endogènes au système éducatif qui exprime par là une volonté de modernisation. Le système cède de plus en plus à l'obligation d'ouverture, en multipliant synergies et actions conjointes avec le monde du travail sous la forme de ce qu'il est convenu d'appeler «partenariats», c'est-à-dire des actions installées à la croisée des chemins qui unissent les universités et les entreprises. L'omniprésence de la notion de partenariat ainsi que le recours de plus en plus fréquent à des pratiques qui mêlent un ensemble d'acteurs n'ayant pas *a priori* d'effets communs à produire imposent la question de leurs significations et de leurs effets, si l'on ne veut pas se cantonner à la seule mise en application d'innovations introduisant des ouvertures qui soient ni interrogées ni régulées. Notre intention n'est donc pas de présenter le partenariat comme un modèle d'organisation idéal des échanges entre acteurs de la formation et acteurs du système productif, mais plutôt de tenter la modélisation d'actions de ce type dans un premier temps, puis d'amener à la compréhension de ses effets à partir d'une innovation introduite il y a deux ans à l'Université de Paris-Sud. Cette intention n'est cependant pas sans problème sur le plan épistémologique, puisqu'il nous faut à la fois interroger l'action, ses conditions d'émergence, ses effets, mais aussi leur statut, ce qui d'un point de vue théorique renvoie à des registres très différents. La complexité de l'objet et notre souci de nous inscrire dans un registre de sens et d'interprétation, non dans celui du modèle d'action plus normatif, nous conduiront à adopter une posture multiréférentielle (Ardoino, 1993).

Nous dynamiserons, tout d'abord, une construction de sens autour des mots et des notions qui traversent l'objet «partenariat», afin de construire un ensemble de schémas explicatifs facilitant la compréhension du phénomène, de sa nature et des liens qu'il entretient avec une série de faits ou d'événements dont il est indissociable. Après avoir posé la question du cadre théorique, nous interrogerons l'action «module Projet professionnel» unissant l'université à son environnement afin d'identifier les effets de l'ouverture. Ce sont donc les processus de singularisation qui accompagnent une action d'ouverture qui nous préoccuperont à partir de la question : «Comment et en quoi ?» Le sujet s'approprie ou élabore son projet au cœur d'une pluralité de projets et dans l'interface université/monde du travail.

1. Vers une modélisation du partenariat en formation

1.1 Le partenariat éducatif : de la notion aux structures

Depuis une petite dizaine d'années maintenant, un certain nombre d'équipes européennes et nord-américaines s'interrogent sur la notion de partenariat et sur sa valeur en éducation. L'objet est complexe et offre des angles d'analyse divers, mais la majorité des équipes de recherche adopte la perspective organisationnelle (Chaix, 1995). Ainsi, grâce à cette approche, certains ont pu repérer des régularités permettant de dresser une série de typologies qui questionnent la nature et la fonction de l'ouverture du dispositif de formation (Zay, 1994), le degré de coopération dans l'action (Landry, 1993) ou celui en cause dans la prise de décision (Bouchard, 1994). Profondément ancrée dans l'action, l'analyse de l'équipe américaine aborde le partenariat sous l'angle de l'opérationnalisation (Goodlad, 1994; Osguthorpe, 1995). Ici, l'analyseur mobilisé renvoie à l'idée d'efficacité, de bénéfice, de juste ou de faux; il interroge les résultats de l'action plus que l'action elle-même, pour aboutir à une régulation immédiate cherchant à être le plus efficace possible. Au Portugal, Canario (1997) analyse le partenariat sous l'angle du changement et de l'évolution des pratiques éducatives de son pays, il introduit donc pour sa part la dimension temporelle, redonnant place au sujet, à ses valeurs et à son histoire là où Pelletier (1993) l'aborde sous l'angle de l'esthétisme militant.

Si l'ensemble de ces travaux a largement contribué à éclaircir les pratiques et la notion, il nous semble que ceux-ci restent encore trop empreints d'une recherche de bénéfice ou d'efficacité rejoignant ce que nous qualifions de modèle d'action (Mérini, 1996) au détriment de ce que nous décrivons comme une modélisation de l'action, c'est-à-dire la construction d'une grammaire de l'action permettant l'élaboration de schèmes d'explication propres à servir une pratique réfléchie de l'ouverture. Le pari est important, et s'il est vrai qu'il nécessite rigueur et analyse, la seule mesure de l'efficacité, en un temps le plus court possible, pose à nos yeux le problème de l'utilisation du temps en éducation. Le temps est sans doute le meilleur allié du procès d'éducation parce qu'il donne accès aux valeurs, à la construction du parcours singulier dans un ensemble d'offres plurielles. L'échange et l'interaction sont au cœur du processus et ne peuvent, selon nous, se suffire de la mesure ou des typologies si heuristiques soient-elles. La situation conjointe est le lieu ou logiques et valeurs s'entrechoquent. C'est dans cet esprit que, pour notre part, nous aborderons le parte-

nariat éducatif sous l'angle d'une situation interculturelle et plurielle permettant la construction de singularités, mais ceci après avoir tracé à grands traits les contours de la notion, et présenté les structures par lesquelles elle s'exprime.

1.2 Significations et approche de la notion de partenariat

Le mot «partenariat», admis en 1987 dans le dictionnaire, est issu de partenaire, venu lui-même du terme anglais «partner» qui vient, lui, du français du XVIIIe siècle «parçuner»[2] «part» ou «parcener», signifiant propriétaire indivis, copartageant, qu'on ne peut diviser, lui-même dérivé de l'ancien français «parçonier», «parcion» (partage, butin), issu du latin «partitio, partitionis» (partage, division, séparation). Si c'est bien la valeur d'association qui est mise en avant dans le sens propriétaire indivis, le mot comportait pourtant, dès son origine et de manière intrinsèque, le paradoxe de l'opposition/coopération en tant qu'avatar du mot «partitio» (séparation). Le double sens de l'avec/contre est identifiable dans la définition du mot anglais «partner»: «associés» au jeu «contre» d'autres joueurs. On retrouve cette ambivalence dans le verbe partager qui peut vouloir dire diviser (partager un morceau de pain) ou au contraire exprimer l'indivision du partage comme dans l'expression «partager une responsabilité ou une difficulté».

Mais partenariat est aussi empreint du sens moderne du mot qui nous vient de l'économie de marché pour laquelle il est un dispositif complexe, de type maillage dit à la japonaise, ayant une visée de performance et d'efficacité pédagogique. Cette action s'inscrit dans la dimension d'une dynamique de projet qui, par ailleurs, cimente l'action conjointe. Les partenaires sont propriétaires indivis du système de collaboration, mais on ne peut pas écarter la notion d'opposition que l'analyse archéologique du mot introduit. Les partenaires sont donc associés dans une relation d'opposition/coopération qu'on retrouve dans le couple partenaire/adversaire. Les suffixes «aire» et «ariat» nous renvoient, eux, à la dimension de mise en système et à l'action. Le partenariat dans le champ de l'éducation se présente comme un système liant deux organisations (l'établissement scolaire et la municipalité ou le conseil général, mais aussi les ministères, comme ceux de la Jeunesse et des Sports, de l'Environnement, de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et de la Pêche, du Commerce et de l'Industrie, etc.), à un autre niveau les associations, les régions ou les municipalités, voire encore les entreprises ou les organisations professionnelles.

2 *Grand Larousse de la langue française* en 7 volumes (vol. 5, p. 4007).

Le partenariat est une sorte d'intervalle inscrit à la périphérie d'un ensemble d'organisations, c'est un «intersystème» qui place l'acte d'éducation dans un espace interorganisationnel (Landry, 1993). Nous partageons l'idée que le partenariat peut se définir comme étant un «système d'action concret» (Crozier et Friedberg, 1977) constitué du «minimum d'action commune négociée» (Zay et Gonnin-Bolo, 1995), par conséquent objectivable et analysable dans l'optique d'une pratique réfléchie de formation. Situé dans l'intervalle, ce système accueille et organise l'hétérogénéité de ses acteurs et de leurs mobiles. Cette communauté d'acteurs se constitue autour d'un problème à résoudre : l'insertion professionnelle, la lutte contre l'échec scolaire, l'intégration, la santé, etc.; son unique légitimation au regard des institutions et des organisations concernées est justement le projet commun de résolution de problème. C'est parce que le problème résiste aux modes antérieurs de résolution et que les acteurs concernés ne peuvent plus agir de là où ils sont que ces derniers s'associent sur la base de leurs différences, et donc de leur complémentarité, pour tenter de mettre en œuvre de nouvelles formes de résolution de problème.

Situé à la marge, le partenariat doit être interrogé comme étant un lieu d'articulation de logiques et de cultures, qui ne peut se concevoir sans une analyse des conflits et des consensus, qui, eux, témoignent de l'agencement des zones d'influence, d'action et de pouvoir. Cet espace de résolution du «problème commun» s'installe dans une proximité d'action qui permet à chacun de prendre place dans un panorama d'ensemble parfois hostile, mais de manière pertinente au regard du problème à traiter. C'est une manière de raccourcir à la fois les distances entre les organisations et les acteurs, mais aussi le temps puisqu'on anticipe sur le temps de l'action professionnelle. On accélère ainsi les prises de décisions et on structure une relation de proximité entre acteurs et organisations.

Nous voyons dans cet état de fait un indice qui permet d'expliquer le passage du mouvement participatif des années 1970-1980 au partenariat. En effet, dans un rapport de l'OCDE, Berger (1982) a montré que la participation tendait à ralentir la prise de décision; le partenariat serait une réponse à la crise au sens où il permet d'accélérer la prise de décisions. Ainsi, si l'acte démocratique est le fondement de ce nouveau mode de résolution de problème, il ne faut pas perdre de vue que la prise de décision est inscrite au cœur d'un ensemble de systèmes d'intérêts de niveaux et de nature variés, solidarisant indirectement des acteurs ou des systèmes qui peuvent ne pas être directement impliqués dans le système d'action concret. De fait, la décision cen-

trale est investie de manière singulière et locale, et rendue du même coup dépendante d'un ensemble d'autres systèmes. À terme, ces formes de dépendances peuvent constituer un danger et nécessitent une pratique réfléchie de l'action. En ce sens, le partenariat est bien un maillage qui solidarise la résolution du problème à un ensemble d'autres événements. On ne peut négliger dans un autre sens qu'accélérer la décision et la livrer aux intérêts locaux présentent, là encore, le danger d'une trop forte contextualisation susceptible d'être à l'origine de nouvelles formes d'exclusion. En effet, à l'analyse, le système apparaît comme un vaste champ de négociations où les relations se trament selon le mouvement que leur imprime le déplacement des zones de pouvoir et d'intérêt, et où les jeux s'agencent au moins autant en contrepoints qu'en termes de consensus. L'utilisation du paradoxe est une façon de protéger les stratégies individuelles; le double jeu, enjeu individuel et enjeu collectif, s'installe dans une alternative de clair/ obscur, ce qui est un facteur d'opacité indispensable aux interdépendances qui se nouent.

De fait, la relation d'opposition/coopération mise en évidence précédemment nous amène à partager l'idée que si les partenaires sont bien les «artisans» du système d'action conjoint, ils en sont aussi les «conspirateurs» (Pelletier, 1993). Jeux dialectiques et paradoxes génèrent de nouveaux jeux, de nouvelles valeurs, de nouveaux symboles et de nouvelles règles, sources d'innovation et de changement, ce que Pelletier exprime par «une reconfiguration périphérique de l'organisation». Mais là encore, le changement mérite d'être interrogé au-delà de la seule idée de bénéfice immédiat car, dans le cas présent, il rejaillit au moins autant sur les structures et les mentalités que sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

1.3 Présentation du cadre théorique d'analyse

Le système d'action «partenariat» appartient aux modèles complexes. Si l'on définit l'action comme un construit concret, qui révèle l'intention d'une personne ou d'un groupe de personnes, l'action partenariale est à la fois système d'opérations, système de décisions et système de communications/relations; il ne peut être réduit à aucun d'entre eux et l'ensemble est signifiant. La sociologie de l'action organisée (Friedberg, 1992) et des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) semble être un cadre d'analyse qui peut rendre compte de l'action partenariale. Reste que cette sociologie, si elle permet de mettre à jour les structures d'organisation de l'action – nous l'utiliserons

pour mettre à jour l'organisation structurelle du partenariat éducatif – et le processus de maintien des accords entre partenaires, que nous développerons ensuite, elle laisse peu de place au sujet, à ses justifications, aux agencements symboliques qu'il mobilise et à son histoire. Si l'on définit l'action comme la concrétisation d'un agencement symbolique spécifique, celui des représentations que les acteurs ont à la fois de leurs actions, des effets qu'elles produisent et des répercussions identitaires qu'elles peuvent avoir, il s'agit alors d'interroger l'action dans ses dimensions symboliques et esthétiques. On entre ici dans le champ de l'imaginaire et des croyances, qu'elles soient individuelles ou collectives.

Le cadre théorique de la psychologie sociale (Giust-Desprairies, 1988) permet de saisir les conflits de valeurs et les processus identitaires auxquels le partenariat renvoie ou aboutit. Le conflit de valeurs et de cultures, nous le verrons, déplace en effet à la fois les représentations, les positionnements, mais aussi les identités. C'est cette entrée que nous adopterons dans la seconde partie du travail portant sur l'analyse de la mise en place du module de formation « Projet professionnel » dans le premier cycle universitaire à l'Université de Paris-Sud. Si enfin l'action est le produit d'une énergie par une durée, c'est-à-dire un système complexe (Gell-Mann, 1995), il nous faut comprendre la gestion que chacun des partenaires fait de cette énergie pour maintenir et développer l'action, identifier les niveaux d'organisation de chacun des systèmes, élaborer une typologie des fonctionnements et objectiver des régularités dans ces fonctionnements qui permettent de construire des schémas interprétatifs utiles à la régulation du système d'action, fonction que nous attribuons à l'évaluation du partenariat.

De notre point de vue, ces schémas ne s'excluent pas les uns les autres; ils nous permettent de pénétrer dans un même problème par des angles différents, à des moments et pour des causes différentes, tout en sachant que posséder une compréhension totale et universalisante du système reste un mythe. Le réel et la complexité surtout résistent à ce qui pourrait être la maîtrise ou le contrôle du système; de plus, les systèmes d'action évoluent parfois plus vite que les cadres d'analyse et l'élaboration de schémas explicatifs. En adaptation constante avec son milieu, le système évolue en fonction des obstacles, des résistances rencontrées et des négociations dont il est l'objet (Mérini, 1994). Suivre le cours de ces évolutions et vouloir établir une modélisation du partenariat nous obligent à prendre le risque du métissage, de l'impureté des schémas explicatifs, du polyglottisme et de ses limites pour rendre compte

de l'action. C'est en ce sens que la posture multiréférentielle (Ardoino, 1993) qui nous permet d'adopter des langages pluriels, d'entrer dans le système par des angles d'attaque hétérogènes et d'inscrire l'analyse dans des registres théoriques de nature différente facilite la coopération des schémas d'explication et la compréhension du partenariat en formation; elle présente toutefois aussi, en retour, un danger et une obligation :

– un danger, celui de penser que la multiréférentialité soit la solution à une connaissance totale et universelle et non une compréhension plurielle;

– une obligation, celle d'éclaircir constamment les liens qui unissent les partenaires à l'objet de leur collaboration et les liens qu'ils entretiennent entre eux.

L'action partenariale est à la fois produit d'intentions et d'accidents liés à son contexte; elle est une sorte de désordre fonctionnel dont la dynamique s'organise autour du conflit, du paradoxe, de la différence et de la contingence. Comprendre ce désordre et construire des schémas d'explication susceptibles d'en rendre compte permettent d'ordonner le système d'action grâce à l'ordre symbolique de la construction de sens et à l'élaboration des schémas explicatifs permettant d'échanger sur les événements rencontrés et les effets produits. L'action conjointe est alors une signature qui appartient autant à l'individu qu'au collectif, à la fois orientée par les valeurs et les schémas d'explication individuels, et la réponse commune au problème dans un ordre local (Friedberg, 1992) momentané et continuellement réinterrogé. Entrant par l'angle du parcours individuel, l'analyse « décohère » (Gell-Mann, 1995) le dispositif conjoint et les liens qu'il entretient avec son contexte; entrant par l'analyse du dispositif dans son environnement, c'est cette fois la logique du sujet qui est « décohérée ». Accepter ces phénomènes de décohérence, faire avec eux, c'est-à-dire les reconnaître, voire les interpréter, font partie de notre point de vue de la mise en œuvre d'une posture multiréférentielle; c'est dans le même temps résister à l'idée de posséder un univers de sens qui a valeur de connaissance universelle, c'est-à-dire univoque et homogène.

Ainsi, dans un premier temps, nous tracerons à grands traits notre modélisation du partenariat en formation, puis nous interrogerons le processus en cause par le biais de ses effets et cette fois, par l'angle du sujet.

1.4 Le partenariat : un nouveau mode d'action en formation ?[3]

Le partenariat en éducation n'a de sens que s'il est recentré sur la notion d'apprentissage et de développement du sujet, mais aussi sur la perspective qu'il puisse être bénéfique à la résolution de problème. C'est à ce titre que chaque partenaire entre dans le dispositif et que nous parlons plus volontiers d'enjeux «avec un espoir de gain, mais aussi un risque de perte et donc une prise de risque» que d'objectifs communs, ce qui serait un schéma trop homogène à notre sens. Si cette finalité n'est pas clairement et fréquemment évoquée, il y a des risques de dérives ou de consumérisme, la situation partenariale devenant alors une forme de sous-traitance ou d'émiettement dont l'enseignant porte la responsabilité d'ensemble, tout en imputant à l'étudiant la charge d'élaborer une synthèse cohérente de cette situation plurielle.

Une première étude (Zay, 1994) nous a permis de mettre à jour que l'action partenariale s'organise autour d'un ensemble de concepts opératoires comme l'ouverture, le réseau, le contrat, le conflit et la différence. Agir en partenariat suppose d'inscrire l'action dans un ensemble de faits, d'événements et de décisions appartenant aussi à d'autres; cette ouverture est structurée symboliquement et physiquement par une connexion non stabilisée d'acteurs : le réseau. Dans le cas de cette étude, les réseaux sont multiples; ils unissent autant des acteurs internes à l'université : enseignants, pilotes du module et acteurs chargé de l'insertion professionnelle ou de l'orientation, que des acteurs externes de l'orientation, les organisations professionnelles ou les professionnels eux-mêmes par les contacts que l'étudiant noue avec les uns ou les autres lors de ses recherches d'informations. Les partenaires maintiennent leurs accords malgré leur hétérogénéité grâce au contrat de collaboration qui, bien qu'il soit implicite, est à la fois structuré par une dimension instrumentale, soit l'organisation matérielle du module de formation, par une dimension affective, soit la valeur que les partenaires accordent à leurs échanges, qui organise au moins autant l'ouverture et le processus de formation que la dimension instrumentale. Enfin, la dimension référentielle est, dans le cas de cette étude, celle qui génère le plus de conflits et d'hétérogénéité. Constituée des modèles théoriques auxquels chacun se réfère pour comprendre, agir et décider, elle mêle ici les fondements théoriques d'analyse de la situation pédagogique mobilisés

3 Cette présentation générale du partenariat en formation s'appuie sur une analyse du processus de professionnalisation des enseignants conduite à propos de dispositifs de formation initiale unissant le centre académique de formation et les terrains d'exercice (Mérini, 1994).

par les enseignants; «cette catégorie n'est pas homogène, car certains sont enseignants-chercheurs, d'autres agrégés du second degré, voire thésards ou formateurs en entreprise», étudiants, personnels de l'orientation et acteurs de la vie socioéconomiques. Il reste alors à comprendre comment et pourquoi chacun œuvre à l'idée de maintenir accords et échanges interindividuels pour contribuer à l'aboutissement du processus.

Une étude antérieure nous a permis de montrer que cette volonté s'organise autour de deux axes majeurs: l'un, plutôt d'ordre individuel, pour lequel il s'agit de bien faire «excellence» et d'être reconnu – «labellisation» oblige – que ce soit par les autres partenaires ou par son organisation d'origine; l'autre, plutôt d'ordre collectif, où il s'agit d'agir de concert et de rechercher une certaine cohérence à l'action entre la formation et le métier.

Ces axes sont articulés dans la relation partenariale par trois aspects: la recherche de monopoles par lesquels chacun tente de s'assurer la maîtrise d'une partie de l'action conjointe, sachant que ce monopole peut être d'ordre institutionnel, par l'évaluation et le calendrier du module, d'ordre affectif, tel acteur établissant une dominance sur certains partenaires au nom de relations antérieures, extérieures ou d'amitié; dans le cas présent, si le professionnel est aussi un parent d'élève, sa place dans le système est plus importante. La dimension de concurrence est celle par laquelle finalement chacun tente de réduire le pouvoir de l'autre, mais toujours dans le respect de l'intégrité des partenaires sans laquelle l'échange ne peut continuer d'avoir lieu. Comme la première, cette dimension stimule les interactions et dynamise les relations. Plutôt apaisante, la dimension de complémentarité justifie l'association des partenaires, vise la cohérence de l'action et la cohésion de la communauté de travail. L'articulation de ces trois dimensions génère tout autant des conflits que leur négociation, mais toujours dans le double respect des règles définies par les différentes organisations impliquées et de celles du jeu démocratique. Le maintien des échanges témoigne donc de l'existence de principes d'action propres au contrat de collaboration décrit plus haut.

La situation partenariale postule que le processus de formation est enrichi par le travail sur et avec la différence; autrement dit, au moins autant par l'hétérogénéité des cultures, des valeurs et des logiques que par la mutualisation des compétences et des ressources. Le partenariat ne peut être qu'espace d'articulation entre des logiques et des cultures différentes, celle des institutions, des professionnels, des entreprises et celle de l'université par exemple;

nous parlerons d'interculturalité au sens où Clanet (1990) l'entend, c'est-à-dire un lieu de conflits de valeurs et de codes symboliques situé à la croisée des organisations en cause.

1.5 Le réseau de collaboration, lieu d'interculturalité

Les réseaux qui unissent les partenaires sont repérables en tant que communautés culturelles qui rassemblent des comportements, des objectifs, des productions, des valeurs et des normes propres à chacun. La seule rencontre ne suffit pas pour qu'il y ait interculturalité; il faut vouloir produire des effets ensemble à des différents niveaux et de manière différente. Chaque acteur est «contextualisé» dans son histoire et ses pratiques; il produit sur l'autre un phénomène de type écologique dans l'utilisation de codes qui lui sont propres et, de fait, renvoie à des systèmes d'action spécifiques. Dans le même temps, chacun est source de déstabilisation pour l'autre. Nous dirons que la rencontre des singularités déstabilise et fracture les représentations que les partenaires se font de la situation, de l'événement ou de l'objet d'étude et de collaboration. Le codage du réseau en termes de croyances, de valeurs parfois divergentes permet au «se formant», «qui est le sujet cible du dispositif», de repérer les espaces d'appartenance potentiels qui s'offrent à lui, «ici système éducatif/système productif». Plus proche de la construction d'identité que de la transmission/appropriation de savoirs, le partenariat en formation permet à chacun de se connaître en opérationnalisant des compétences dans l'action, de se faire reconnaître dans le positionnement de son codage symbolique et dans l'agencement de la carte des référentiels, de connaître les schèmes de référence d'acteurs qui appartiennent à une autre organisation et qui, ayant à résoudre un problème identique, le traitent de manière différente.

Les partenaires «autonomisent» leur champ d'action et d'intervention, ce qui singularise les relations qu'ils installent entre les champs. Ces découpages en domaines particuliers vont faire l'objet d'une négociation implicite ou explicite de façon permanente entre eux; cette négociation permet dans le même temps au «se formant» de se situer à la fois par rapport au champ de chacun des partenaires et à l'objet en cause ici, soit l'insertion professionnelle. Au cœur de ces négociations et des «possibles» qui s'offrent à lui, le sujet cible construit des cohérences qui lui sont propres. Cette évolution de l'action de formation, appuyée sur la différence et «l'étrangeté», marquerait un abandon du paradigme scolaire en formation. Elle constitue en effet un élément important d'évolu-

tion des modèles de formation qui se veulent égalitaires, car ils sont homogènes et univoques, vers un modèle proche de l'idée «d'organisation générant de l'apprentissage» au sein de laquelle les situations de travail se rapprochent, sans se confondre avec celles de la formation, dans la perspective de contribuer à la construction d'une identité professionnelle singulière et partant différenciée. Reste alors à identifier les formes d'organisation en cause dans une formation en partenariat et leur impact à la fois sur le processus d'insertion et sur l'organisation universitaire. L'écart des valeurs et le désaccord favorisent dans le même temps l'émergence de connaissances nouvelles, mais aussi de nouveaux modes d'organisation qui bouleversent autant les systèmes de codes singuliers que collectifs.

2. De la pluralité situationnelle au projet singulier

2.1 Le module «Projet professionnel»[4]: un partenariat université/entreprise

Importé de l'Université Laval à Québec (Gilles, Saulnier-Cazal et Vuillermet-Cortot, 1994), ce dispositif visait à l'origine plus des problèmes d'orientation et d'adaptation au changement que d'insertion. Dans le module «Projet professionnel», il est demandé aux étudiants de prendre de l'information sur un métier de leur choix, à partir d'une recherche documentaire et d'entrevues conduites auprès des professionnels du métier visé, puis de traiter cette information en l'analysant, en la confrontant à différentes sources, enfin en la synthétisant et en la présentant sous une forme universitaire, à savoir le dossier de fin de module «qui est individuel» et la soutenance d'une affiche scientifique «qui est collective».

La mise en place du «Projet professionnel» à l'Université de Paris-Sud est le résultat des accords établis entre des institutions, l'Union des industries métallurgiques et minières, le précédent ministère de l'Enseignement supérieur et l'Association «Trouver-Créer», d'une part; des acteurs comme le représentant de l'Union des industries métallurgiques et minières, le président de l'Université et son vice-président chargé de l'insertion professionnelle, d'autre part. Autrement dit, il résulte d'accords noués entre des institutions «partageant le coût de la mise en place d'un tel module» et d'échanges entre des acteurs

4 Cette partie du travail a fait l'objet d'une communication à la 6e Biennale de l'éducation et de la formation à la Sorbonne, 14, 15 et 16 avril 1998.

hétérogènes « acteurs de l'université et du monde professionnel », tous ayant la volonté d'agir sur le problème de l'insertion des jeunes diplômés. Si le fondement du dispositif reste bien sa forme paradoxale de structure ouverte, appuyée sur un cadre méthodologique fermé, la mise en place du module « Projet professionnel » dans le premier cycle universitaire repose selon nous sur deux aspects majeurs : la mise en œuvre de mécanismes de coopération et l'ouverture entre des acteurs n'ayant pas, *a priori,* vocation à produire des effets en commun. En effet, il mêle le représentant de l'Union des industries métallurgiques et minières, le ministre de l'Enseignement supérieur, l'Association « Trouver-Créer », les douze pilotes chargés de la mise en place des modules, mais aussi les enseignants du « Projet professionnel », les étudiants et les entreprises qu'ils rencontrent. De ce point de vue, le module doit donc bien être considéré comme le fruit d'un partenariat, c'est-à-dire une action négociée (Zay et Gonnin-Bolo, 1995) visant la résolution d'un double problème conjoint, ici l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Cette résolution s'appuie sur les différences en présence (Mérini, 1994) : différence d'objectifs, différence de niveau d'action, différence de logiques et de valeurs, différence de cursus et de formation, etc. S'il est donc acceptable que la négociation de l'action se fasse dans le conflit, l'hétérogénéité et le paradoxe, il n'en reste pas moins que chacun des partenaires doit pouvoir en tirer bénéfice au regard des systèmes d'intérêt qu'il mobilise. Ceux-ci sont divers, voire divergents, mais quoiqu'il en soit, débordent largement le problème d'insertion à résoudre. Ainsi, les quelques entretiens qui ont été conduits à propos de la mise en place du « Projet professionnel » nous montrent que sont en jeu conjointement :

– l'image de l'Université, celle de l'Union des industries métallurgiques et minières ou celle des institutions (Ministère de l'Enseignement supérieur),
– la position de chacun par rapport à l'autre et à son organisation d'origine,
– la dimension financière qu'elle soit individuelle ou collective,
– la reconnaissance tirée de l'introduction d'une innovation à l'université.

L'ensemble de ces aspects mobilisent chacun au moins autant que l'insertion des jeunes diplômés.

L'ouverture est à nos yeux le second élément qui fonde la problématique du module. Ouverture, tout d'abord, de l'Université sur le monde du travail, donc sur des logiques divergentes, comme celles qui séparent le secteur productif profondément inspiré par l'ajustement aux critères de productivité et la

sélection des meilleurs, et celui du secteur éducatif qui vise le développement d'un esprit ouvert et l'universalité de la connaissance. Ouverture aussi entre étudiants en raison du décloisonnement opéré par l'organisation des groupes de travail. Ouverture enfin entre enseignants pour échanger et réguler le déroulement du module. L'action s'organise à partir d'un réseau d'ouverture s'appuyant sur des séries de rencontres ponctuelles avec des professionnels et sur la différence des informations recueillies. Si le maintien et l'entretien des différences nous semblent indispensables dans une action conjointe (Mérini, 1997), il reste que l'ajustement et le consensus, plus confortables, donc plus tentants, modifieraient finalement la structure du système qui est, rappelons-le, appuyée sur la différence et le paradoxe. Ainsi, une répartition des rôles et des tâches, mais aussi des cultures, va s'organiser autour et à partir :

– des monopoles institutionnels (l'évaluation, la structure du cadre d'action), des monopoles référentiels (le guidage méthodologique, l'organisation des entretiens), des monopoles affectifs qui faciliteront par exemple le recrutement des intervenants sur la base des relations amicales existantes ou construites ou le choix du professionnel à interroger pour l'étudiant;

– de la concurrence qui s'est installée à chacun des niveaux, c'est-à-dire entre universités, entre intervenants, mais aussi entre étudiants, etc.;

– des complémentarités qui ont permis une mutualisation des ressources et la construction de cohérences entre ce que l'étudiant veut faire, ce qu'il a fait, ce qui lui reste à faire pour accéder au métier de son choix.

Dans le cadre plus large du *cursus* universitaire, il faut reconnaître que la problématique du module est de l'ordre de l'injonction paradoxale puisque, par le biais du « Projet professionnel », c'est « l'espace des possibles » qui doit rester ouvert, alors que l'ensemble des modes d'organisation de l'université offre à l'étudiant des années fragmentées, des disciplines segmentées et cloisonnées au sein de structures fermées qui se veulent homogènes : le groupe classe, la promotion ou la division. Dans le cas de cette structure ouverte, l'étudiant est invité au contraire à créer des liens, des synergies entre sa réalité, son histoire et ses goûts, à partir d'une écoute des différences et virtualités qui l'environnent. Il est convié aussi à faire des choix en termes de métier et d'orientation, choix dont il serait vraiment l'auteur là où habituellement il est convié à restituer les formes symboliques proposées et imposées dans une structure fermée, le cours. Le changement est radical et l'ouverture bouscule autant la situation pédagogique, l'organisation « Université » que la décision

politique et institutionnelle. Reste donc à comprendre comment et en quoi ces changements se traduisent dans l'articulation des différentes strates du projet : institutionnelles, organisationnelles, collectives et individuelles ? Reste aussi à comprendre les effets et les éléments de changement qui peuvent en découler et les conditions nécessaires à cette articulation pour qu'hétérogénéité et pluralité ne se transforment pas en cacophonie.

2.2 Le « Projet professionnel » : lieu d'articulation des contrats

Ainsi, si nous devions tracer à grands traits le profil du dispositif, nous pourrions qualifier de semi-ouverte la structure «alternance des rencontres université / entreprises», le cadre méthodologique restant fermé, les contenus étant eux parfaitement ouverts puisque chaque groupe d'étudiants travaille sur le thème de son choix. De fait, la triangulation classique, enseignant – objet d'étude – étudiant, est profondément remaniée, car c'est le parcours de l'étudiant qui devient objet d'étude. Ainsi, la loi tragique de la domination de l'enseignant, décrite par Filloux (1974), prend une valeur évidente, puisqu'elle n'est plus médiée par le savoir et porte sur l'élaboration d'un projet singulier. C'est dans doute ce qui justifie la semi-ouverture du dispositif qui, elle, permet d'échapper à un tête à tête pédagogique potentiellement insupportable. La mise en œuvre d'un cadre méthodologique fermé permet, par contre, de réglementer indirectement la situation d'ouverture. Si la structure très particulière du module est due à l'ouverture de la situation pédagogique, on voit bien en quoi les contrats pédagogique et didactique s'en trouvent remaniés et « exposés ». Exposés aux éventuelles ruptures des partenaires et donc du contrat de collaboration[5], mais exposés aussi au contrat plus vaste qu'est le contrat social qui structure et solidarise le monde productif et le système éducatif, déterminant par là l'accueil que les professionnels réserveront aux étudiants. Il faut enfin noter qu'accepter des contenus ouverts place l'enseignant devant une nouvelle forme de prise de risque, puisqu'il n'est plus maître de l'objet d'étude et qu'il doit, par ailleurs, partager le contrat pédagogique avec des partenaires qu'il ne connaît pas; ceci l'oblige à des changements de posture et à établir un rapport positif entre « prendre le risque » ou ne pas participer à ce module. Si l'on entrevoit bien comment et pourquoi se maintiennent les accords qui unissent les acteurs du module, « c'est qu'ils ont finalement intérêt à le faire au regard des

5 Les établissements peuvent ou non faire le choix de rendre ce module obligatoire, donc d'en assumer la charge financière. Les enseignants choisissent ou non d'inclure ces heures dans leur service, etc.

bénéfices obtenus ou escomptés, mais aussi au regard de leurs croyances et de l'enrichissement mutuel consécutif à leurs échanges hétérogènes»; la question de savoir comment le projet singulier de l'étudiant s'élabore au cœur d'un dispositif hétérogène, autrement dit quelle cohérence l'étudiant peut construire au milieu de ces injonctions parfois paradoxales, reste en suspens.

2.3 Analyse du processus de construction du «Projet professionnel» des étudiants dans le module

La succession de rencontres suscitées par le dispositif, le travail de prise d'informations, et la production d'un écrit et d'un oral sont censés amener l'étudiant à élaborer et à rendre compte d'une forme symbolique cohérente : son projet qui fait le lien entre le sujet et son environnement collectif. Ce lien entre les deux positions, celle d'étudiant et celle du professionnel, est celui du sujet qui associe une réalité historique et singulière à un temps présent fait d'échéances et de validations, à un temps imaginé, le futur. Dans le module, l'étudiant est invité à confronter le futur, qui prend appui sur des formes imaginaires, à un ensemble de ressources et de contraintes, les siennes et celles de son environnement. Dans les textes produits, cela se traduit en termes de valeurs, de désirs et d'espérances qui sont confrontés à d'autres valeurs, d'autres réalités, d'autres logiques, celles des partenaires, pour en éprouver le sens et la faisabilité. Le montage du dispositif et surtout la forme de son aboutissement, dossier plus soutenance, nous amènent à faire indirectement l'hypothèse que l'écriture et la langue sont les codes symboliques par lesquels le sujet entre en interaction avec l'autre et avec le contexte situationnel; ce serait un outil de cohérence. Ces codes, qu'ils soient écrits ou verbaux, sont à la fois la concrétisation et l'expression des formes imaginées et imaginaires qui nourrissent ou ont nourri le projet. C'est le moyen mobilisé pour tracer les contours du point de vue à partir duquel le sujet se positionne face à son environnement et à l'autre, et se définit au sein d'un ensemble de possibles et d'aspirations constitutives de son projet. Nous avons donc interrogé les traces concrètes que sont les écrits des étudiants pour voir comment, pourquoi, et en quoi. Le dispositif partenarial, tel que nous l'avons décrit, provoque ou permet ces déplacements. L'utilisation de référents, qu'ils soient personnel (je), possessif (mon) ou réfléchi (m', me), sont de ce point de vue des indicateurs précieux qui permettent d'affirmer la présence singulière de l'étudiant.

De manière générale, l'avenir et ses incertitudes mobilisent particulièrement les étudiants. Ces derniers atténuent leurs angoisses en prenant conscience qu'une sortie prématurée de l'université ne les empêchera pas de faire un métier proche de celui qu'ils espèrent, en ayant repéré ce qu'ils nomment des « sorties échelonnées » dans le *cursus*, ou des autodidactes. Ils se sécurisent au regard des évolutions qui se produisent dans les métiers de l'informatique et des multimédias. La découverte des possibles stimule, rassure et aide à faire des choix. Si la forme symbolique terminale, le dossier, tend à concrétiser la forme imaginaire de départ, le thème de métier, on sent combien l'imaginaire est encore très présent. Internet, par exemple, joue un rôle majeur dans les travaux présentés, mais dans une confusion d'ensemble qui ramène parfois le réseau au statut d'objet magique dont on espère beaucoup. L'imaginaire est sans doute ce qui maintient ouvert le champ des possibles.

L'analyse des productions écrites témoigne, en effet, d'une évolution globale du processus de construction, en trois temps, du projet professionnel des étudiants. Dans un premier temps le projet de l'étudiant s'exprime dans ce qui pourrait être une forme imaginaire : *golden boy,* Internet, l'intelligence artificielle, enseignant, etc., sans plus de précision; puis, la prise d'informations mais surtout les entretiens qui concrétisent la rencontre de la différence sont les moments clés de l'ouverture; ils transforment la forme imaginaire de départ en forme imaginée, « le métier que je pourrais faire », appuyée cette fois sur des éléments et des contraintes réels. Enfin, le temps de la rédaction et de la soutenance transforment la forme imaginée en forme symbolique, celle par laquelle les étudiants expriment leurs réalités, leurs aspirations et les inscrivent dans un paysage plus ou moins authentique pour les confronter et les éprouver à un ensemble de contraintes. Ainsi, l'ouverture et la différence de code permettent à l'étudiant à la fois de découvrir le système productif, ses valeurs et ses codes, et, dans le même temps, de transformer et de formaliser la représentation qu'ils ont de leur avenir pour aboutir à une forme symbolique sur laquelle ils peuvent échanger pour piloter une orientation réfléchie. Mais ce processus peut être interrompu par des articulations défectueuses s'établissant entre les différentes strates de contrat : contrat didactique (Brousseau, 1986), contrat pédagogique (Filloux, 1974), contrat de collaboration (Mérini, 1994) et contrat social (Rousseau, 1963).

2.4 Le projet et la question du sens comme outils de cohérence des partenariats éducatifs

À chacune des étapes de construction du projet professionnel, un obstacle peut interférer sur le processus et faire que l'étudiant ne soit pas en mesure d'inscrire son projet dans son histoire, et ceci, même s'il rend un dossier en fin de module. Il doit, en effet, faire état, en début de module, d'un thème de recherche lié à son avenir professionnel. Deux obstacles peuvent intervenir à ce niveau; le premier, inhérent à l'histoire du sujet qui ne peut pas convoquer de forme imaginaire relative à son avenir professionnel parce qu'il ne fait pas de lien entre ses passions, sa réalité d'étudiant à l'université et son avenir professionnel. Le second est, lui, plus lié aux spécificités du module. La structure ouverte du module soulève un ensemble de difficultés comme la rupture du contrat social; l'étudiant devant les difficultés ambiantes refuse de penser «insertion professionnelle» à l'université où son passage est vécu comme lieu d'étude et de prolongement des structures de l'enfance; mais il peut s'agir aussi d'une rupture du contrat pédagogique; le refus vise alors l'enseignant. La rupture du contrat didactique se traduit, elle, par un refus de la situation d'ouverture proposée, car elle est vécue comme étant trop en décalage avec les situations habituelles d'enseignement à l'université. On voit apparaître là trois niveaux potentiels de rupture mais, en structure ouverte de formation, les ruptures les plus fréquentes sont liées à l'absence de liens entre les messages des partenaires et à l'impossibilité pour l'étudiant de négocier ces différences. C'est ici le contrat de collaboration et la cohérence de l'action de formation qui est en cause. Enfin, un peu plus tard dans le module, une nouvelle série d'obstacles peut se présenter, comme l'impossibilité de traduire les figures imaginaires de départ en formes imaginées par manque de rencontre avec le monde professionnel ou de diversification de la prise d'informations, mais aussi en raison de l'absence d'échange avec les pairs dans les petits groupes de travail. Là encore, les étudiants peuvent être les victimes d'un contrat de collaboration défaillant entre l'intervenant, le pilote ou le monde professionnel; l'étudiant reste alors démuni pour comprendre les stratégies développées par chacun et transformer la cacophonie des actions ou sollicitations en un projet cohérent.

La rupture du processus de construction de projet serait donc liée à des ruptures de contrat; le fait de surmonter ces différents obstacles témoigne que toute conduite à projet, quelle que soit sa forme, est marquée «par un certain volontarisme, un souci d'efficacité et une quête de sens» (Boutinet, 1996, p. 56). Si cela apparaît clairement au niveau des étudiants dans le processus d'élabo-

ration de leur « Projet professionnel », c'est tout aussi vrai pour les enseignants, les partenaires, voire le président de l'Université, quand il s'agit de maintenir leurs accords et de faire aboutir le processus. Ainsi, chacun s'approprie le dispositif en y apportant un élément de singularité, en termes de croyances, de méthodes, de savoir-faire et d'habitudes reproduites. *Manager* un dispositif pluriel suppose donc une ingénierie spécifique qui permette de structurer des espaces de « conflits autorisés » où l'hétérogénéité des acteurs et de leurs logiques peut être débattue et mise en perspective par rapport aux effets obtenus sur le problème visé. Les processus de singularisation, par lesquels les acteurs s'approprient le dispositif, sa problématique et ses finalités seraient à l'origine des articulations créées entre les différentes strates du projet, inscrivant du même coup la décision individuelle dans un ensemble hétérogène qui, pourtant, doit rester cohérent et en accord avec les règles institutionnelles et universitaires habituelles. Reste que si la différence est ici utilisée à la fois pour introduire une dimension authentique, proche de la pratique sociale de référence, et déstabiliser le système de décodage habituellement mis en œuvre par l'étudiant pour répondre à l'offre pédagogique qui lui est faite, l'action conjointe ne doit ni glisser vers une forme de sous-traitance des actions d'insertion ni se transformer en chaos. Il est de la responsabilité de chacun de transformer cette croisée de chemins et ce désordre fonctionnel en projet cohérent.

Ceci nous amène à penser que l'ouverture engendre de nouveaux modes d'organisation, en particulier celui de penser l'université autrement que dans le registre exclusif de l'enseignement et de la transmission de connaissance, mais aussi à partir des schémas classiques de la formation qui permettent à chacun d'élaborer un parcours différencié permettant la singularisation des projets dans une cohésion pédagogique d'ensemble. Ceci supposerait un nouveau type de professionnalité enseignante dans l'enseignement supérieur et l'émergence de nouvelles formes éducatives. Nous rejoignons ici Glasmann (1993) quand il émet l'hypothèse que le partenariat peut être à l'origine d'un changement de métier, c'est-à-dire du glissement d'un métier vers un autre, non pas à titre individuel dans le sens d'une évolution de trajectoire, mais dans l'élaboration collective d'une nouvelle professionnalité qu'on pourrait traduire par l'idée d'émergence de nouveaux métiers de l'enseignement. Ainsi, il semblerait important d'utiliser l'analyse et l'évaluation comme outils de veille afin d'établir des formes de vigilance autour des ouvertures que propose l'université, pour s'assurer que cette offre ne se développe pas en termes simples d'ajustement, mais d'ajustement au changement inscrivant du même coup les étudiants dans cette dynamique d'évolution.

Le changement demande donc à être interrogé et interprété aussi bien dans le type de rapport que l'étudiant, l'enseignant et l'université entretiennent avec le savoir que dans celui qui lie l'étudiant, l'avenir et le monde du travail. Il s'agirait de poser, par exemple, la question des pratiques pédagogiques différenciées à l'université ou celle de l'évolution du métier d'enseignant, de manière autonome et endogène, non plus dans l'attitude habituelle d'attente des réformes successives. Nous passerions, alors, de la position d'agent du changement à celle d'acteur du changement. On ne peut par ailleurs passer sous silence un certain nombre de risques comme celui d'imprimer, par la volonté politique, une spécificité à l'établissement qui laisserait assimiler, par exemple, le «Projet professionnel» à une sorte de passeport pour l'emploi, dont l'établissement, mais pas forcément l'étudiant, tirerait bénéfice pour son image de marque. Il faut pointer aussi les formes de sous-traitances qui s'installent insidieusement sous couvert de l'ouverture dans le fait de multiplier les interventions extérieures sans qu'elles soient intégrées à une volonté et à une démarche éducative globale.

Conclusion

L'ensemble de ces déplacements constituent des indices d'évolution, des signes de changement que nous identifierions à deux champs : au champ social pour la nature spécifique des mécanismes de coopération que le partenariat mobilise, mécanismes qui sont fondés sur l'hétérogénéité, l'utilisation des différences et la négociation; au champ de l'éducation pour les nouvelles combinatoires que le partenariat autorise et qui permettent d'inscrire l'acte de formation dans des structures ouvertes, diversifiées et synergiques. En effet, il y a quelques années encore, la pédagogie de projet préconisait la cohésion de l'équipe et la concertation comme outils d'harmonisation des choix pédagogiques, pensant respecter l'option républicaine de la même école pour tous et le schéma homogène de l'école égalitaire. Paradoxalement, le partenariat, profondément enraciné dans l'action, la différence et l'effectivité de résultat, amène les partenaires à faire porter les mécanismes de coopération sur la cohérence de l'action et autour des résultats obtenus, non sur la cohésion de l'équipe et de ses choix pédagogiques. Autrement dit, nous passerions de l'impossible cohésion politique à des formes de cohérences émanant de l'action et qui sont inhérentes à l'effectivité de résultat sur le problème à résoudre. De la régulation des différences, des ruptures et des conflits émergent des principes d'action qui deviennent règles communes inscrites implicitement dans le contrat de

collaboration; nous serions là en présence de solidarités à la fois consenties et récurrentes du système d'action.

Au-delà de son fondement pragmatique, et si on veut éviter l'effet mythique ou magique du mot vide de sens, le partenariat doit être action interrogée, rationalisée, voire modélisée, en perspective d'un transfert ou d'un échange d'expériences entrant ainsi dans le paradigme de la pratique réfléchie (Schön, 1983). Ceci suppose à la fois de nouveaux postulats et de nouvelles postures théoriques qui prennent plus en compte l'action organisée comme entité d'analyse, et ceci, dans l'hétérogénéité de ses dimensions : individuelle et collective, psychologique et sociale, philosophique, politique et économique, renvoyant autant à la pédagogie qu'à l'ingénierie ou à la gestion éducative. L'hétérogénéité et la différence sont pour nous les principaux éléments de changement à percevoir dans l'émergence du partenariat à l'université. Tout d'abord parce qu'ils entrent en rupture avec les modes habituellement plus homogènes d'action et d'analyse, mais surtout parce qu'ils engendrent de nouveaux schémas d'action, d'organisation et d'analyse, et risquent de remanier profondément les structures éducatives qui sont cloisonnées physiquement (groupe, classe, établissement, etc.) ou symboliquement (discipline, niveaux, formation initiale / continue, etc.).

Installer une formation dans une structure ouverte qui ne réunisse pas tous les étudiants en même temps, au même endroit, autour d'un même cours, en perspective d'une même épreuve suppose de profonds bouleversements en termes de gestion, d'organisation, d'évaluation et d'analyse. Mais cela engendre aussi de profonds changements identitaires dans la définition des rôles de chacun si l'on ne veut pas que l'acte de formation devienne inégalitaire et discriminatoire. En d'autres termes, comment faire en sorte que ces changements – comprenons ces modifications – soient de réels progrès et améliorent l'éducation des jeunes et leur insertion ? Comment faire en sorte enfin que cette question reste incontournable et toujours présente dans un module de formation en partenariat construit sur la différence, et ne pas risquer de tomber dans la cacophonie ? L'enseignant, en tant que personne repère nous semble être l'élément de cohérence par les médiations qu'il stimule entre les sujets apprenants, les réalités de l'université et les exigences à venir du monde professionnel, ce qui élargit considérablement la triangulation classique « enseignant – savoir – étudiant » et oblige à l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante qui aide à négocier la croisée des chemins.

Références

ARDOINO, J. (1993).
L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation, 25-26,* 15-34.

BERGER, G. (1982).
L'université et la collectivité : une problématique nouvelle. Paris : OCDE / CERI.

BOUCHARD, J.M. (1994).
Partenariat, coopération : familles-services de réadaptation. Communication présentée à la Deuxième Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, La Sorbonne, du 9 au 12 avril 1994.

BOUTINET, J.P. (1996).
Anthropologie du projet (4e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

BROUSSEAU, G. (1986).
Fondements et méthode de la didactique des mathématiques. *CNRS, 7*(2), 33-45.

CANARIO, R. (1997).
Écoles professionnelles au Portugal : une expérience de partenariat. *Éducation permanente, 131,* 151-159.

CHAIX, M.L. 1995.
Modèles et dispositifs d'analyse des partenariats, atelier n° 3. Établissements et partenariats. Paris : INRP.

CLANET, C. (1990).
L'interculturel. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977).
L'acteur et le système. Paris : Seuil.

FILLOUX, J. (1974).
Du contrat pédagogique. Paris : Dunod.

FRIEDBERG, E. (1992).
Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie, XXXIII,* 531-557.

GELL-MANN, M. (1995).
Le quark et le jaguar : voyage au cœur du simple et du complexe (traduction de *The quark and the jaguar adventures in the simple and the complex*, 1994). Paris : Albin Michel.

GILLES, D., SAULNIER-CAZAL, J. et VUILLERMET-CORTOT, M.J. (1994).
Socrate : le retour. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (1988).
Le sujet dans la représentation sociale. *Connexion, 31*(1), 83-97.

GLASMANN, D. (1993).
Communication, établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs. Paris : INRP.

GOODLAD, J.I. (1994).
Educational renewal : Better teachers, better schools. San Francisco [CA] : Jossey-Bass Publishers.

OSGUTHORPE, R.T. (1995).
Les écoles partenaires : un modèle de renouveau éducatif. *In* O. Galatam, R. Toussaint, D. Zay, M. Debeauvais, R. Lallez, F. Orivel, J.-P. Paul et M. Sutherland (dir.), *Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation : nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique.* Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée (p. 95-104). Paris : Association francophone d'éducation comparée.

LANDRY, C. (1993).
Dimensions et indicateurs du degré des relations interorganisationnelles dans une action de formation en partenariat. Communication au colloque « Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs », janvier, Paris.

MAGGIO, F. (1997).
Le « Projet professionnel » ou comment inscrire un projet singulier au sein d'une pluralité de projet. Mémoire de DESS, Université de Paris VIII.

MÉRINI, C. (1994).
De la formation en partenariat, à la formation au partenariat. Thèse de l'Université de Paris VIII.

MÉRINI, C. (1996).
Le partenariat instrument juridique et/ou politique ? Le cas de l'OSCE. Communication présentée au colloque « Le partenariat dans l'ordre juridique et politique international », 31 octobre et 1er novembre. Québec : Université Laval.

MÉRINI, C. (1997).
Le partenariat notion et pratiques nouvelles en formation. *Éducation permanente, 118,* 87-97.

PELLETIER, D. et BUJOLD, R (1984).
Pour une approche éducative en orientation. Chicoutimi : Gaëtan Morin, éditeur.

PELLETIER, G. (1993).
Les navigateurs des frontières organisationnelles : regard sur les artisans du partenariat. Communication présentée au colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres « L'université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres », les 19 et 20 novembre, Université McGill, Montréal.

ROUSSEAU, J.J. (1963).
Du contrat social. Présentation par H. Guillemin. Paris : UGD.

SCHÖN, D.A. (1983).
The reflective practitioner. New York [NY] : Basic Books.

ZAY, D. et GONNIN-BOLO, A. (dir.) (1995).
Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque. Paris : INRP.

ZAY, D. (dir.) (1994).
La formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ? Paris : Presses universitaires de France.

Abstract – The aim of this article is to identify the nature and effects of educational partnerships. Partnership in education organizes a meeting place where logical systems, codes, and symbolic figures clash, and where projects are articulated in such a way that individual and collective interests are confounded. Three operative concepts are examined in the article : those of openness, the contract, and difference. The aim is to show how these concepts are paradoxically responsible for the coherence and links established between various strata of the contract and the cohesion of the actors articulating their projects.

Resumen – Esta contribución se aferra a identificar la naturaleza de los asociados educativos y sus efectos. La asociación en formación prepara un espacio específico de encuentro donde se enfrenta lógicas, códigos y figuras simbólicos y donde los proyectos se articulan mezclando intereses individuales y colectivos. Nosotros interrogamos tres conceptos operatorios : la apertura, el contrato y la diferencia, para mostrar en qué son éstos paradójicamente responsables de la coherencia y de los vínculos que se establecen entre los diferentes estratos del contrato, y de la cohesión de los actores que tienen que articular sus proyectos.

Resümee – Dieser Beitrag nimmt sich vor, die Art und Weise der Bildungspartnerschaften und ihrer Wirkungen zu analysieren. Die Ausbildungspartnerschaft vollzieht sich in einem spezifischen Begegnungsraum, wo verschiedene Logiken, Codes und Gestaltsymbole aufeinandertreffen und wo Projekte artikuliert werden, in denen sich individuelle und kollektive Interessen vermischen. Drei Handlungskonzepte werden geprüft: Öffnung, Vertrag und Differenzierung. Es soll gezeigt werden, dass diese auf eine paradoxe Weise verantwortlich sind für die Kohärenz und die Bindungen, die sich zwischen den verschiedenen Vertragspartnern entwickeln sowie für die Kohärenz der Akteure, die ihre Projekte artikulieren müssen..