

Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis

Résumé : En cette époque de « restructuration » et d'« intégration », le partenariat apparaît souvent comme une stratégie salvatrice dans différents secteurs d'activité humaine. Est-ce dans la foulée de cette tendance contemporaine que le mouvement des réformes éducatives en cours valorise le partenariat entre l'école et les autres acteurs de la « société éducative » ? Quel sens le partenariat prend-il en éducation et plus spécifiquement, dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ? S'agit-il de promouvoir des alliances utilitaires et instrumentales, ou de mettre en place des processus de coopération solidaire favorisant l'apprentissage et le développement mutuel de ses acteurs ? Cet article explore sommairement les caractéristiques, la pertinence et les défis du partenariat en éducation relative à l'environnement. Il propose des critères d'évaluation pour la qualité d'un processus partenarial.

Lucie Sauvé
Université
du Québec
à Montréal



Abstract: What is the signification of partnership in education, and more precisely in environmental education ? Is it a matter of gathering resources and means, in an instrumental and utilitarian perspective ? Or is it a call for cooperative processes in which the actors learn together, towards mutual development ? This article briefly explores the characteristics, relevance, issues and challenges of partnership in environmental education. It proposes criteria to evaluate the quality of a partnership process.

Dans le contexte actuel caractérisé par la crise de l'État providence, l'insécurité économique et les exigences de la compétition dans une économie de marché, la stratégie du partenariat s'est introduite de plus en plus, comme mode d'adaptation ou de résistance, dans les différents secteurs de l'activité humaine. On constate en particulier que le partenariat est devenu l'un des enjeux majeurs de l'éducation contemporaine, comme en témoignent les réformes éducatives en cours dans les différentes régions du monde, qui valorisent et incitent au partenariat. Selon Marta Anadón (1998), « ces réformes insistent sur la nécessité pour les systèmes éducatifs de s'ouvrir aux mutations sociales, de se mettre à l'heure des sociétés post-industrielles et de répondre aux demandes sociales ». L'importance du partenariat est également reconnue dans le domaine plus spécifique de l'éducation relative à l'environnement (ERE), où, dans une certaine perspective, il est perçu comme une condition essentielle de développement et parfois même de survie de cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale, pour laquelle trop peu de moyens et d'expertise ont été mobilisés jusqu'ici.

De façon générale, que signifie le partenariat en éducation ? Quel sens particulier le partenariat prend-il en ERE ? Par exemple, si le partenariat au sein des entreprises semble répondre avant tout à des contraintes économiques, en est-il de même dans les sphères d'interaction concernées par les responsabilités sociales fondamentales, dont celle de l'éducation et plus spécifiquement de l'éducation relative à l'environnement ? L'argument économique domine-t-il, doit-il dominer, dans les choix éducatifs ? Quels arguments justifient le partenariat en ERE ? Quelles sont les difficultés attendues et les facteurs de succès ? Également, quels sont les critères d'évaluation du partenariat ?

Le sens du partenariat en éducation

Tel qu'observé par Gabriel Gosselin (1998), le partenariat répond entre autres à deux des principes de l'éducation contemporaine, mis en lumière par Edgar Faure (1972) et repris par Jacques Delors (1996) : celui de l'avènement d'une « société éducative » et celui de l'« éducation tout au long de la vie ». Ces principes ne sont certes pas neufs dans l'histoire de l'éducation, mais on y accorde une attention toute particulière et renouvelée dans le cadre des réformes éducatives en cours.

L'idée d'une société éducative s'appuie sur le constat que l'école n'est pas le seul lieu de l'éducation et que l'enseignant n'en est pas le seul responsable. C'est toute la société qui évolue, qui se construit, qui concourt au développement intégral de ses membres pour un développement social optimal. Isabel Orellana (1999) signale à cet effet que :

... l'intégration active de l'école dans la société et le recours à ses différentes composantes et à tous les acteurs sociaux dans une démarche éducative intégratrice, crée des conditions propices au développement d'un processus

de changement où chaque personne se forme comme acteur responsable et actif, où l'école se transforme en une école communautaire et responsable.

Cette idée de société éducative, mise en œuvre au sein de communautés éducatives, est associée à celle de pluralisme : pluralité des regards, des façons d'être, des significations, des compétences, etc. La complémentarité des différents types de rapport au monde favorise une meilleure saisie des réalités et accroît le pouvoir-faire pour les transformer.

Quant à l'« éducation tout au long de la vie », elle fait référence à un processus de développement continu. L'enfance et le jeune âge ne sont pas les seuls moments d'apprentissage. Non seulement faut-il envisager la formation professionnelle continue, mais on doit considérer aussi que toutes les situations de vie peuvent devenir des occasions d'apprendre, de réapprendre, d'apprendre autrement. Ainsi, Socrate dans sa prison, la veille de son exécution, s'exerçait à jouer un nouvel air de flûte. À son geôlier qui lui demandait à quoi cela pouvait bien servir puisque le lendemain il allait mourrir, le philosophe répondit : « Pour le savoir... pour le plaisir d'apprendre ». Au-delà du développement personnel, l'idée d'apprentissage est ici associée à celle de liberté (ultime), de dignité. Le partenariat autour d'un projet partagé (de nature socio-environnementale, par exemple) offre aux différents acteurs de la société éducative un contexte privilégié pour entrer en processus d'éducation permanente, au cœur même de leur activité professionnelle ou de leur créneau d'engagement civique ; le partenariat invite les divers participants à apprendre ensemble, les uns des autres, au sujet d'une préoccupation commune.

La figure 1 ci-après présente deux axes croisés : l'axe horizontal correspond à l'étendue du domaine des acteurs sociaux interpellés par l'éducation (il correspond à l'idée de société éducative) ; et l'axe vertical correspond à la durée du processus éducatif, tout au long de la vie. C'est à la jonction de ces deux axes que s'ancre le partenariat, qui trouve dans le principe de société éducative et dans celui de l'éducation tout au long de la vie des éléments de justification majeurs ; en retour, le partenariat peut contribuer à la mise en œuvre de ces principes. L'argument en faveur du partenariat dépasse ici largement celui de mettre à profit une stratégie instrumentale, de type économique.

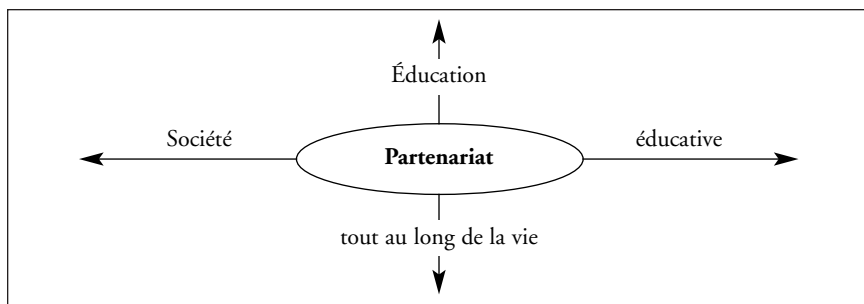


Figure 1 : Le partenariat au cœur du processus éducatif (inspiré de Gosselin, 1998)

Ainsi, la pertinence, l'utilité, voire la nécessité du partenariat en éducation sont désormais formellement reconnues. Ce qui pose problème n'est pas tant sa justification auprès des différents acteurs de la société éducative, que sa conceptualisation et sa mise en œuvre.

Vers une définition contextuelle du partenariat

Le concept de partenariat est relativement récent. Il n'apparaît pas dans le Petit Robert de 1987 ; dans l'édition de 1991, il n'apparaît que dans le descripteur du mot *partenaire*. C'est dans l'édition de 1996 qu'on trouve enfin le mot *partenariat*, très brièvement défini en un petit paragraphe peu éloquent : « Association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune ». Par ailleurs, le concept de partenariat n'est pas universel : s'il existe en langue portugaise par exemple (*parceria*), il n'existe pas en espagnol où il faut utiliser le mot *colaboración*. Or, c'est précisément quand le mot manque pour l'exprimer que l'on se rend compte de la spécificité et de l'importance du concept de partenariat.

Sans doute parce que la notion de partenariat correspond à une réalité très complexe et qu'elle est relativement nouvelle, les dictionnaires et les encyclopédies lui associent une aire sémantique vaste et floue. Les éléments de définition trouvés permettent toutefois d'ébaucher une première carte conceptuelle qu'il resterait à compléter, à enrichir, à organiser (figure 2).

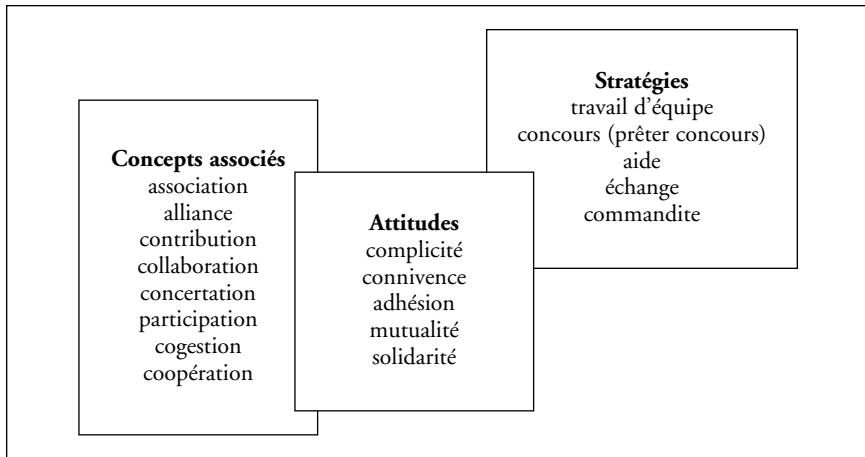


Figure 2 : Quelques éléments pour une carte conceptuelle du partenariat

En ce qui concerne les concepts associés, il importe de ne pas verser dans l'illusion de la synonymie. Jean-Marie Bouchard (1998) invite à distinguer le sens de ces mots : par exemple, le mot concertation renvoie à un échange d'idées en vue de s'entendre sur une attitude, une démarche commune ;

quant au mot collaboration (lourd de connotations en Europe), il fait référence à la participation à une tâche, sans que cette dernière ait été décidée ensemble, sans qu'il y ait nécessairement réciprocité et responsabilité partagée ; la coopération (co-opération) se traduit pour sa part par le partage des tâches et des responsabilités ; elle est plus proche de l'idée de partenariat.

Comme beaucoup de mots en éducation (par exemple, *interdisciplinarité* ou *responsabilité*), le mot *partenariat* apparaît comme un « mot éponge », qui ramasse beaucoup d'éléments de signification connexes et qui fait souvent l'objet d'une inflation sémantique. Il peut ainsi faire référence à un sens large ou à un sens plus spécifique. Reprenant les éléments du champ notionnel précédent, on peut imaginer une sorte de gradient de partenariat (figure 3), allant d'un partenariat instrumental, utilitaire (une municipalité qui prête ses équipements ou offre une contribution financière, par exemple), à un partenariat de responsabilité partagée, de développement mutuel, un « partenariat apprenant » selon l'expression de Yannick Bruxelles (2001). Plus on progresse vers cette autre extrémité du gradient, plus la visée commune se précise, s'affirme ; on pénètre progressivement dans un univers d'engagement, de mutualité. Le partenariat fait alors appel à la mise en commun des différentes visions des choses, des différentes compétences de ses acteurs ; il y a co-décision, co-action, dans une perspective de réciprocité. Par exemple, la municipalité et l'école peuvent devenir partenaires pour un projet d'aménagement des rives ou du quartier, bien au-delà du support matériel ou d'un discours formel lors du lancement du projet.

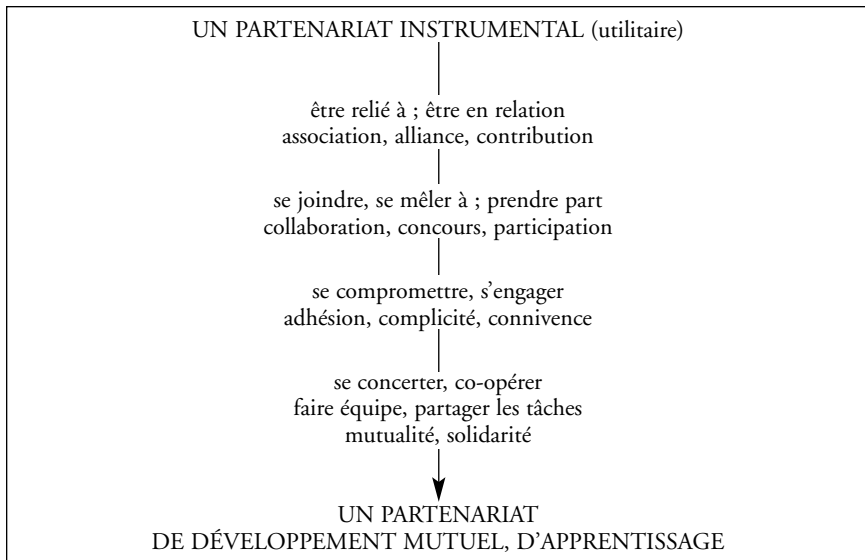


Figure 3 : Un « gradient » de partenariat

On peut observer que ce « gradient » de partenariat est associé à un gradient de responsabilité (Sauvé, 2000). Au premier échelon, on retrouve l'idée de responsabilité civique, qui consiste à exercer ses devoirs de bons citoyens et qui a pour retombée de donner bonne conscience et bonne image. À l'autre extrémité, il y a la responsabilité fondamentale : responsabilité d'être, de savoir et d'agir ; il s'agit de répondre de soi-même et de l'autre en dehors de toute prescription exogène. En partenariat véritable, au-delà du partage des tâches, c'est une telle responsabilité qui est partagée.

En réalité, en raison de ses multiples modalités de mise en œuvre, le partenariat ne peut se définir qu'en contexte. Danielle Zay (1994) souligne bien que « c'est par les modalités d'un faire, par des pratiques particulières que va pouvoir être défini le partenariat ». Cette auteure (Zay, 1994) utilise d'ailleurs l'expression « situation partenariale », chacune ne pouvant être définie qu'en fonction de ses caractéristiques propres :

... ce ne sont ni les mots, ni le formalisme des statuts qui peuvent expliciter sa nature (celle du partenariat), ce en quoi il consiste, mais seulement l'analyse des pratiques là où elles se donnent à voir, en institution ou sur le « terrain »... Cette forme organisationnelle ne se définit pas à l'avance, mais... « en situation ». Elle sera variable et protéiforme, mouvante et adaptable en fonction des circonstances et de l'évolution qu'elle produira, donc difficilement classable en des catégories officielles.

Le constat du polymorphisme et du caractère essentiellement évolutif du partenariat en cours de projet, renforce la nécessité pour les partenaires de se pencher sur la définition (et redéfinition en cours de route) de leur situation partenariale spécifique et de clarifier (et réviser s'il y a lieu) leur « convention de partenariat » (Bruxelle, 1999) ou « contrat de collaboration, fixant les territoires et les niveaux d'engagement de chacun » (Zay, 1994). Car si le partenariat implique une co-décision, une co-action et une responsabilité partagée, ce dernier n'implique pas que les partenaires aient des rôles, des tâches et des responsabilités identiques à toutes les étapes et dans toutes les dimensions d'un projet. C'est précisément en raison de la diversité de leurs compétences, ressources et attentes respectives que les partenaires sont complémentaires entre eux au sein de l'équipe.

Un argumentaire pour le partenariat en ERE

Si le partenariat prend une signification particulièrement riche en éducation, le recours à cette stratégie se justifie d'une manière toute spécifique et convaincante en éducation relative à l'environnement, où l'apprentissage et l'action environnementale sont très avantageusement liés l'un à l'autre. Nous examinerons des arguments d'ordre épistémologique, éthique et stratégique pour le travail en partenariat dans le domaine de l'ERE.

- **Un argument épistémologique**

Rappelons d'abord que l'épistémologie s'intéresse aux processus de production du savoir : comment la connaissance est-elle construite ? par qui ? de quel type de savoir s'agit-il ?, etc. En éducation relative à l'environnement, il s'agit en particulier de construire un ensemble de savoirs (connaissances, savoir-être et savoir-faire), intégrées dans un savoir-agir (domaine des compétences) concernant notre relation à l'environnement. Or nous savons que l'environnement est un objet de l'ordre de l'« infiniment complexe », comme de l'« infiniment préoccupant » (selon l'expression d'Armel Boutard) : dans une perspective objectiviste, il s'agit du patrimoine commun lié à la survie et à la qualité de vie ; dans une perspective subjectiviste, il correspond à une construction sociale, qui détermine l'être et l'agir de tous et chacun, qui en retour contribue à construire et à reconstruire la représentation sociale qui les sous-tend (Sauvé et Garnier, 2000).

Puisque l'environnement est un objet socialement construit et partagé, on doit reconnaître que nous sommes nombreux à porter des regards différents sur les réalités associées, à y déployer des pratiques diverses. Dans une perspective socio-constructiviste, le partenariat peut mettre à profit la diversité de ces regards sur le monde et de ces pratiques pour la construction d'un savoir plus riche, plus pertinent, plus crédible, plus utile, concernant l'environnement, et plus spécifiquement notre relation à l'environnement. Le partenariat peut réunir des personnes provenant de différents champs disciplinaires, de différents secteurs d'intervention professionnelle, de différentes cultures sociales et/ou organisationnelles ; il peut devenir ainsi le créneau d'un véritable « dialogue de savoirs » (selon l'expression d'Alberto Alzate Patiño, 1993) : dialogue de savoirs de type scientifique comme de types expérientiel, traditionnel, de sens commun, etc. Également, parce qu'il ouvre sur le milieu, le partenariat peut offrir des créneaux d'éducation ou de formation en situation réelle : il offre alors les conditions d'un apprentissage dans l'action, pour le développement d'un « savoir-action »¹.

Or, le fait de devoir confronter dans un projet commun nos connaissances, nos croyances, nos visions, nos significations, nos cultures de référence, etc. est très exigeant. Une telle confrontation est associée à un exercice de rigueur. On ne peut plus se contenter par exemple d'un discours normatif, sans justifications : « Il faut... On doit... ». Il s'agit d'explicitier, de justifier, de fonder, de discuter, d'argumenter, d'écouter, de convaincre, etc. Dans un tel processus de production de savoirs, le partenariat devient véritablement « apprenant ». Au-delà de la tolérance et du respect, il fait appel à l'accueil, à la démocratie, à la responsabilité à l'égard des savoirs partagés et construits. Ceci nous amène à l'argument suivant.

- **Un argument éthique**

À travers l'ouverture démocratique aux savoirs et aux pratiques des divers partenaires, nous venons d'évoquer aussi l'idée plus générale de la démocratisation du savoir et de la légitimation de savoirs non disciplinaires ou non scolaires, en fonction de la valeur accordée à la construction d'un certain type de savoir, soit un savoir socialement pertinent et utile. Félix Guattari (1992) rappelle qu'en matière d'environnement, « l'élaboration cognitive est inséparable de l'engagement humain et du choix des valeurs qu'il implique ». Or le partenariat favorise la production d'un tel type de savoir. Il incite à la prise en charge collective de cet objet partagé qu'est l'environnement. Il n'apparaît pas légitime (ni cohérent avec une vision systémique) de s'occuper individuellement de « son petit bout d'environnement ». L'environnement est un objet politique (« politique : qui concerne les choses publiques ») : les décisions doivent être partagées et les projets, collectivement conçus et assumés.

Par ailleurs, puisque les décisions et l'agir reposent sur des systèmes de valeurs, le partenariat offre un créneau privilégié pour entrer en processus de développement d'un système éthique communément partagé. En matière d'environnement (comme pour d'autres domaines complexes et changeants), le code moral en place au sein d'une société ou d'un groupe social ne peut suffire à appuyer la prise de décision. L'éthique fait ici davantage référence à un processus de discussion démocratique au sujet d'une réalité située dans son contexte particulier, qui fait appel à des éclairages divers provenant des différents acteurs et experts de la situation et de préférence, de différentes cultures, de façon à élargir le spectre des possibilités de relation au monde (Roy *et al.*, 1995 ; Jickling, 1996).

- **Un argument stratégique**

La prise en charge de la transformation de nos rapports à l'environnement fait appel au développement de multiples projets, et le plus souvent, chacun de ces derniers est multidimensionnel et très exigeant. Le changement, qu'il soit environnemental, social ou éducationnel (ou les trois à la fois dans le cas de l'ERE) est *a priori* difficile à instaurer : il nécessite la concertation, la mise en commun de ressources et de compétences diverses. Or c'est précisément ce à quoi peut répondre le partenariat. D'une part, il permet de faire converger des ressources et de mettre en place des conditions pour un projet commun : ressources financières, support logistique, appui politique, etc. Et d'autre part, il met à profit les différents savoir-faire des partenaires (en matière d'environnement ou de pédagogie) et permet de combiner des éléments méthodologiques provenant de divers champs de compétence, pour optimiser l'efficacité ou l'efficience de l'action entreprise.

En retour, le partenariat devrait pouvoir reconnaître et satisfaire les besoins et les attentes de chacun de ses acteurs : qu'il s'agisse par exemple de fournir une

caution, une validation, une légitimité, une reconnaissance sociale, ou encore de contribuer à la santé d'une population ou à la mission éducative de l'école.

Il y a quelque temps, le responsable des services à la clientèle d'une entreprise de recyclage de papier rattachée à une grande compagnie papetière a sollicité une rencontre avec notre Groupe de recherche et d'intervention en ERE à l'UQAM dans le but d'entreprendre une collaboration (partenariale ?). Dans la perspective de tendre vers une réciprocité, des discussions ont permis d'abord de clarifier les attentes de l'entreprise et les apports possibles pour l'université. Essentiellement, la compagnie souhaite accroître son accès à des sources de papier usagé. Plus spécifiquement, elle souhaite nous faire connaître le programme d'« éducation relative à l'environnement » qu'elle a mis sur pied en milieu scolaire et qui a pour but d'inciter les élèves à récupérer le papier. Il s'agirait pour notre équipe de valider, d'enrichir et éventuellement de cautionner ce programme. En contrepartie, l'UQAM trouverait avec ce projet la possibilité d'offrir des stages d'intervention à des étudiants qui suivent actuellement le programme d'études supérieures en ERE de l'institution. Histoire à suivre...

Les défis du partenariat en éducation

Malgré ses avantages, le partenariat n'est pas une panacée et correspond rarement à une idylle. À la lumière des projets en partenariat que nous avons menés au cours des dernières années, nous soulignerons les principaux défis qui doivent être envisagés : défis d'ordres affectif, épistémologique, éthique, et enfin, stratégique.

- **Défis d'ordre affectif**

Le partenariat correspond essentiellement à une expérience d'altérité, où l'on doit apprendre à vivre, à échanger, à travailler avec l'autre. Danielle Zay (1994) évoque l'idée d'une dynamique d'apprentissage au sein du partenariat où interviennent une certaine déstabilisation, des peurs, des angoisses, des méfiances vis-à-vis de l'autre, des « alternances de replis et de heurts » qui peuvent être violents : « la logique de cette dynamique s'appuie sur le principe d'antagonisme » qui aboutit parfois à « définir la collaboration par la confrontation ».

À la base d'une telle dynamique, il importe pour chaque partenaire de développer d'abord une identité saine, bien clarifiée et affirmée. C'est la condition essentielle pour vivre une expérience d'altérité positive : qui sommes-nous au regard du projet envisagé ? quelle est notre vision du projet ? nos attentes ? nos ressources ? nos possibilités ? nos limites ? Et puis, il faut

découvrir l'autre et parfois l'aider à se définir lui-même au sein du partenariat. Patience et tolérance doivent être au rendez-vous, pour accepter les différentes façons de faire et les rythmes de chacun.

L'importance du sentiment identitaire dans une dynamique partenariale est renforcée par cette observation de Danielle Zay (1994) :

Les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'exercer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer le perdre la face...

Cette observation vaut également pour tout autre partenaire. D'où l'importance d'envisager le partenariat comme un contexte de développement de sa propre identité personnelle, professionnelle ou institutionnelle, en saine interaction avec l'autre, le partenaire. Le partenariat peut alors devenir un contexte privilégié pour l'apprentissage d'un « savoir-vivre ensemble » (Delors, 1996).

• **Défis d'ordre épistémologique**

Le partenariat peut impliquer un choc des cultures : cultures sociales ou entrepreneuriales, relativement au type de savoir privilégié, au mode de production de ce savoir et aux pratiques associées. Surtout s'il s'agit d'un véritable « partenariat apprenant » qui implique le travail en communauté d'apprentissage. La confrontation des idées peut entraîner des difficultés, mais aussi parfois, elle peut offrir des surprises agréables. Dans certains cas, le travail en partenariat peut aider à faire tomber des préjugés.

À titre d'exemple, signalons certains éléments de résultats d'une série d'entrevues auprès des employés-cadres de 18 entreprises au sein d'un quartier (socio-économiquement défavorisé) dans le contexte d'une recherche visant à favoriser les relations entre l'école, la famille et le milieu de travail au sein d'une communauté éducative (Garnier *et al.*, 1995).

Le cœur de la formation générale ce serait, je pense, de développer le plus possible le jugement, l'esprit d'analyse, le sens critique, l'esprit de synthèse, développer ses capacités de leadership, développer la confiance en soi pour faire en sorte que quel que soit le défi à relever, chaque expérience nouvelle ajouterait à ta confiance, à ta sécurité, pour faire en sorte que tu puisses relever d'autres défis, totalement différents.

L'école, c'est une fenêtre sur le monde (...) il faut inciter les enfants à penser, à rêver, à espérer.

Ces citations sont des extraits de verbatims d'entrevue auprès des responsables de services ou sections d'entreprises (pétrochimie, aéronautique, commerce, médias, etc.). De façon générale, les répondants montrent une vision riche de l'éducation, associée à de la formation fondamentale (et non instrumentale) et à un processus continu, tout au long de la vie. L'idée de contribuer à l'avènement d'une communauté éducative apparaît à plusieurs comme une façon d'exercer une responsabilité sociale : retourner à la communauté une partie des profits générés par l'activité économique. Plusieurs répondants se montrent soucieux des dangers relatifs à l'intervention de l'entreprise à l'école : considérer les élèves comme des consommateurs, faire du marketing, faire de la contre-éducation, intervenir pour soigner l'image de la compagnie. Bien qu'il faille se méfier de l'effet de désirabilité sociale sur les données d'entrevue, et qu'il importe de considérer les limites de l'échantillon, ces résultats sont encourageants. Pour le moins, l'engagement verbal d'une majorité de répondants envers l'éducation est prometteur pour le développement de partenariats féconds avec l'école. Reste à vérifier et à poursuivre.

- **Défis d'ordre éthique**

Un partenariat ne peut être sain (et véritablement apprenant) s'il implique un « renoncement » ou un « détournement » éthique chez l'un des participants. Le partenariat doit pour le moins respecter l'« espace » de liberté et d'intégrité de chacun de ses membres. Il doit pour le moins laisser place au regard critique ; plus encore, il pourrait même stimuler la pensée critique, de façon à pousser plus avant la qualité et la pertinence des projets partagés. Lorsqu'un partenariat rétrécit *a priori* l'« espace » de liberté et de vision critique de l'un des partenaires, il est clair que ce partenariat n'est pas prêt à se développer : pour le moins, il reste une marche d'approche à franchir avant de se mettre en projet ensemble.

À titre d'exemple, signalons le projet de partenariat proposé à l'Université du Québec à Montréal par la compagnie Coca-Cola. En échange d'un contrat d'exclusivité de vente de boissons et d'aliments dans les machines distributrices, Coca-Cola s'engageait à verser des montants aux associations étudiantes de l'université pour soutenir leurs activités. L'idée d'un tel contrôle et monopole, avec ses implications économiques et ses impacts possibles sur la santé des étudiants, a été abondamment discutée dans la communauté universitaire, ce qui a donné lieu à un exercice de clarification des valeurs chez différents sous-groupes qui différaient d'opinion à ce sujet. Finalement, le projet n'a pas été accepté, principalement pour des considérations éthiques relatives au refus de l'aliénation à un monopole.

- **Défis d'ordre stratégique**

En raison des différentes cultures de travail des partenaires, il n'est pas facile d'orchestrer un projet. Cinq principes stratégiques apparaissent essentiels : la transparence, la communication intersubjective, le temps, l'« espace » d'appropriation du projet par chacun des partenaires et enfin la souplesse. Il va sans dire que ces principes sont interreliés.

La transparence (liée à l'intégrité) implique pour chacun des partenaires, de clarifier (*a priori* et en cours de route) ses intentions, ses attentes, ses possibilités, ses limites, les difficultés éprouvées, etc. Quant à la communication, vecteur de transparence, elle est trop souvent la grande oubliée des plans de travail, des échéanciers et des budgets. Et pourtant, en matière de partenariat, la communication est essentielle : elle est un facteur premier d'efficacité, un outil de discussion, de validation et d'enrichissement constant des décisions et des actions ; elle contribue à créer peu à peu un climat de confiance entre les partenaires ; elle permet de construire progressivement une « culture » commune au sein du projet, une vision et une signification communes.

En effet, si la dynamique partenariale fait appel à des stratégies de communication (au sens de la diffusion et de la circulation d'informations), elle est aussi et surtout un créneau d'apprentissage de ce que Jürgen Habermas (1987) appelle l'« agir communicationnel ». Jean-Marie Bouchard (1998) attire l'attention sur l'intérêt de ce concept en matière de partenariat :

L'agir communicationnel réfère essentiellement à la validité. Cette prétention consiste à rechercher auprès des autres la véracité, la justesse et l'authenticité de la proposition, à accepter de soumettre à leur critique ce que l'on propose pour vérifier si cette proposition est vraie, si elle correspond à la réalité ou à leurs réalités dans le cas de l'éducation par exemple. (...) c'est cette capacité ou cette volonté d'accepter que la proposition soit soumise à la critique des autres membres (...). Nous questionnons réciproquement nos zones de doutes et d'incertitudes.

Ce type de questionnement concerne nos comportements, nos conduites, nos actions : que révèlent nos choix d'action ? Y a-t-il cohérence entre l'agir et la parole ? Le partenariat apprenant doit favoriser une approche critique et mutuelle du « monde vécu » de chacun. Une telle communication de qualité permet de contrer diverses formes de prétention, de manipulation ou d'argument d'autorité.

Étroitement associé au défi stratégique de la communication, il y a aussi celui du temps. Le partenariat est un exercice d'approvisionnement mutuel : la confiance s'établit progressivement, l'habileté à bien fonctionner ensemble aussi. Il importe de se donner l'« espace » de temps qui permettra au partenariat de

se déployer, qui permettra à chacun de s'ajuster à l'autre. Et là où la communication est plus difficile ou plus lente (dans le cas de projets de coopération à distance par exemple), ou encore, là où le nombre de partenaires dépasse deux ou trois, le temps accordé au développement du projet doit être majoré. Le temps est nécessaire non seulement pour optimiser la communication, mais aussi pour permettre le déploiement d'un processus de réflexion partagée au cœur de l'action commune. Dans la mesure où l'on respecte la dynamique du groupe (de façon à éviter la démobilité), il faut prendre enfin le temps de bien respecter le rythme de l'autre, de le prendre là où il est et lui permettre de faire les mises à niveau qui s'imposent. Il ne peut y avoir de « partenariat apprenant » dans le court terme et la précipitation. Cette condition doit être prise en compte dans l'élaboration du budget d'un projet qui nécessite des ressources financières.

Dans un autre ordre d'idées, il importe également de rechercher un équilibre entre la construction d'un projet commun par une série de décisions consensuelles (dans le but d'éviter les dérives, l'éclatement, la dilution) et le nécessaire « espace » d'autonomie, de créativité, d'initiative de chacun des partenaires. Un tel espace est une condition essentielle à l'appropriation du projet par les partenaires, au développement d'un sentiment d'appartenance et à l'engagement (condition nécessaire à l'exercice de la co-responsabilité).

Enfin, parce que le partenariat est un processus évolutif tout comme le projet pour lequel il se met en place, le principe de souplesse apparaît fondamental : souplesse dans le choix des stratégies (stratégies adaptatives ou émergentes) et souplesse dans l'attitude face à l'évolution des événements et des partenaires. Signalons qu'une telle souplesse n'est pas incompatible avec la rigueur dans la poursuite des objectifs fondamentaux communs du projet de partenariat.

Le rôle du temps comme grand allié du projet, l'importance de la communication intersubjective, la nécessité d'un espace d'autonomie pour chacun des partenaires (en fonction de ses caractéristiques propres) et la souplesse face à l'évolution du projet sont certes parmi les principaux apprentissages que nous avons effectués au sein du projet EDAMAZ (Éducation relative à l'environnement en Amazonie) avec nos trois partenaires d'Amérique latine, depuis 1993 (Sauvé *et al.*, 1999).

Quelques critères pour évaluer le partenariat

En toute cohérence, le projet mené en partenariat, de même que le processus de travail en partenariat, devraient être évalués avant tout par les partenaires. Mais ces derniers n'ont pas au départ les mêmes buts, les mêmes attentes. Au sein du projet, ils ont exercé des rôles différents, en fonction de leurs compétences et ressources respectives ; dans certains cas, ils ne sont intervenus que sur les aspects qui concernent leur domaine. On peut donc s'attendre à

ce qu'ils portent des regards différents sur le projet et sur le processus de travail en partenariat. Mais puisqu'ils ont travaillé à la construction d'un projet commun, et qu'à travers ce dernier, ils ont pu participer à la construction d'un savoir commun, d'une signification commune, on peut s'attendre aussi à ce qu'il y ait une certaine convergence dans leur évaluation.

À la recherche de critères communs d'évaluation du processus de partenariat, considérons les suivants :

- la transparence des partenaires quant aux visées et aux attentes respectives ;
- la cohérence des partenaires quant aux visées et aux attentes qu'ils ont exprimé ;
- la pertinence des apports mutuels au regard des attentes ;
- la pertinence des apports des partenaires au regard du projet ;
- la réciprocité ;
- la convergence : l'adhésion à un but commun ;
- la qualité de la communication et de la circulation de l'information ;
- la qualité de la communication intersubjective ;
- le respect des identités et des intégrités mutuelles ;
- la valorisation des compétences et apports de chacun ;
- l'accueil et la valorisation de la discussion critique ;
- l'espace de liberté, d'autonomie et d'initiative ;
- l'équité dans le partage des tâches ;
- l'équité dans le partage des ressources ;
- la pertinence des tâches confiées au regard des compétences et des ressources de chacun ;
- le partage des responsabilités ;
- l'engagement des partenaires ;
- l'efficacité du travail en partenariat au regard de l'atteinte des objectifs du projet ;
- l'efficacité du travail en partenariat au regard des apprentissages réalisés par les partenaires.

Nous avons vu que le partenariat n'est pas une entreprise facile. Il s'apprend par l'expérience, à travers le cycle des essais et erreurs. Il fait appel à l'intégrité et à la patience. *A priori*, si l'on est partenaires, c'est parce qu'on est différents mais aussi complémentaires. Le partenariat est à la fois un lieu de renforcement de l'identité et d'expérimentation de l'altérité. C'est un contexte où surgissent d'inévitables frictions. Mais c'est aussi un lieu de synergie (le tout est plus que la somme des parties), d'enrichissement des processus et des résultats, un créneau de développement personnel et professionnel.

En éducation relative à l'environnement, le partenariat trouve une pertinence toute particulière. Dans une perspective environnementale, il contribue au développement et à l'exercice d'une co-responsabilité à l'égard d'un patrimoine

écologique commun. Dans une perspective éducative, il contribue à la construction de significations partagées et plus spécifiquement d'un savoir-vivre ensemble, afin d'optimiser notre rapport au monde. ❁

Note

¹ Alberto Alzate Patiño (1993) définit le savoir-action comme un savoir qui se construit dans l'action, par la réflexion critique sur cette action, en vue d'améliorer cette dernière. Il s'agit d'un savoir de type praxique.

Note biographique

Lucie Sauvé est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec   Montréal. Au sein de cette institution, elle est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et directrice du Programme d'études supérieures en éducation relative à l'environnement. Elle dirige des projets de recherche principalement axés sur l'institutionnalisation de l'ERE en milieu scolaire, sur la formation des enseignants et autres éducateurs, et sur l'intervention en milieu communautaire, tant au Québec qu'en contexte de coopération internationale.

Références

- Alzate Pati o, A. (1993). *Propuesta pedag gica para el desarrollo local ambiental*. Córdoba, Colombie: Alcaldia municipal Planeta Rica, Secretaria de Educación.
- Anadón, M. (1998). Partenariat entre chercheurs et praticiens : le point de vue des chercheurs. In N. Bedaine (dir.), *Recherche collaborative et partenariat : quelques notes et réflexions*. Montréal: CIRADE. p. 10-21.
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une  cole de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en  ducation - Pour mieux vivre ensemble*. Montréal: Les  ditions nouvelles. p. 19-35.
- Bruxelle, Y. (2001). *Mieux habiter ensemble la planète. Le partenariat apprenant et sa place dans l'éducation à l'environnement*. Mémoire de DURF sous la direction de Paul Taylor. Université François-Rabelais (Tours).
- Bruxelle, Y. (1999).   propos du partenariat. *Lettre du GRAINE - Bulletin de liaison du GRAINE Poitou-Charentes*. Numéro spécial, juin 1999, 3-7.
- Delors, J. (1996). *L' ducation, un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard-Unesco.
- Garnier, C., Sauvé, L. et Marinacci, L. (1995). *Quelles relations  cole - milieu de travail ?  tude des représentations et pratiques de l'action éducative*. Association canadienne pour l'étude des fondements de l' ducation, XXIII  Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l' ducation, Université du Québec   Montréal, juin 1995.
- Guattari, F. (1992). Fondements éthico-politiques de l'interdisciplinarité. In E. Portella (dir.), *Entre savoirs - L'interdisciplinarité en actes : enjeux, obstacles, perspectives*. Toulouse: Eres. p. 101-109.
- Gosselin, G. (1998). Le partenariat en éducation selon l'Unesco. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en  ducation - Pour mieux vivre ensemble*. Montréal: Les  ditions nouvelles. p. 135-160.

- Habermas, J. (1987). *La théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Jickling, B. (1996). Wolves, Ethics and Education : Looking at ethics and education through the Yukon Wolf Conservation and Management Plan. In B. Jickling (dir.), *Colloquium : Environment, Ethics and Education*. Whitehorse: Yukon College. p. 158-162.
- Orellana, I. (1998-1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 1*, 225-233.
- Roy, D., Williams, J.R., Dickens, B.M. et Beaudouin, J.-L. (1995). *La bioéthique, ses fondements et ses controverses*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Sauvé, L. (2000). À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie. In A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *A Colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* Whitehorse, Yukon: Canadian Journal of Environmental Education. p. 81-84.
- Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In M. Rouquette et C. Garnier (dir.), *Représentations sociales et éducation*. Montréal: Les Éditions nouvelles. p. 207-227.
- Sauvé, L., Orellana, I., Boutard, A., Langevin, L. et Savoie-Zajc, L. (1999). Le projet Edamaz : une communauté d'apprentissage et de recherche. In J.P. Béchard et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement*. Actes du 16^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). 25-28 mai, École des Hautes Études Commerciales de Montréal. Tome 1. p. 84-94.
- Zay, D. (1994). Perspectives ouvertes aux IUFM par les formations en et au partenariat. In D. Zay (dir.), *La formation des enseignants au partenariat - Une réponse à la demande sociale ?* Paris: Presses Universitaires de France. p. 243-283.