HAL
open science

L'ouverture de l'école : de la perspective historique au cadre conceptuel du partenariat

Corinne Mérini

To cite this version:

Corinne Mérini. L'ouverture de l'école : de la perspective historique au cadre conceptuel du partenariat. Session " compétences et partenariats en éducation pour la santé en milieu scolaire ". Journées de la Prévention 2 et 3 avril 2009. Institut National de la Prévention et de l'Education pour la Santé., 2009, Paris, France. hal-00812199

HAL Id: hal-00812199

https://hal.science/hal-00812199v1

Submitted on 17 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ouverture de l'école : de la perspective historique au cadre conceptuel du partenariat.

Ce texte est une transcription de l'exposé

Exposé introductif – Cadre conceptuel et perspective historique du partenariat à l'école

Mots clés : partenariat – éducation à la santé – contrat de collaboration.

Corinne MERINI, Institut universitaire de formation des maîtres de Versailles

Mon discours va sans doute vous décaler par rapport à ce qui s'est dit jusqu'à présent, depuis le début de la matinée, parce que je suis formateur d'enseignants. Ça fait plus de 30 ans que je forme des enseignants. Pour moi, ce qui est central, c'est plus l'école, les apprentissages et l'éducation, que les questions de santé. Donc, dans mon discours, il y a des choses qui vont peut-être vous surprendre, mais on en discutera. En tout cas, mon travail, dans l'équipe de recherche de l'IUFM d'Auvergne à laquelle j'appartiens, consiste à interroger ce qu'on appelle les dynamiques collectives de travail des enseignants, c'est-à-dire le travail en équipe et le travail en partenariat. Ça fait bien longtemps que j'ai engagé ces travaux de recherche sur le partenariat, et quand on a commencé le travail en 1988 à l'Institut national de recherche pédagogique, j'appartenais à un groupe qui parlait d'analyser les collaborations interinstitutionnelles. Nous étions 43 chercheurs associés à l'époque, et on s'est rapidement rendu compte que le partenariat – à l'époque on parlait de collaboration, on verra pourquoi tout à l'heure – avait pour enjeu central d'organiser l'ouverture de l'école. Et à l'époque, on avait fait un lien assez rapide – un peu rapide – entre ouverture de l'école et innovation. Je vais essayer de vous démontrer en quoi il était un peu rapide, par une approche socio-historique de la notion d'ouverture et de dispositifs d'ouverture de l'école, et dans un deuxième temps, je resituerai ce lien entre l'ouverture et l'innovation, au travers du modèle théorique que j'ai pu construire du partenariat. Donc, une intervention en deux temps. Premier temps, une analyse socio-historique des dispositifs d'ouverture à l'école. Deuxième temps, une présentation du modèle théorique que j'ai construit tout au long de mes travaux de recherche.

Pour démarrer cette analyse socio-historique des dispositifs d'ouverture à l'école, je suis partie du dictionnaire de Ferdinand Buisson en 1887, le moment créateur de l'école. Le dictionnaire de Ferdinand Buisson, pour mes collègues canadiens qui ne partagent pas forcément cette valeur culturelle, ce n'est ni plus ni moins que le manuel de l'enseignant à l'époque. Ça se présente sous forme de dictionnaire ou d'articles, mais était décrit tout ce qu'on attendait d'un enseignant du premier degré à l'époque, en matière de pédagogie et de travail enseignant. Dans ce dictionnaire apparaissent des dispositifs d'ouverture qui

sont par exemple les jardins scolaires, les musées scolaires, les voyages scolaires. Les jardins scolaires, ce sont les élèves qui cultivent des lopins de terre, à qui on apprend la culture du jardin. Entre parenthèse, ce sont des dispositifs qui existent encore aujourd'hui dans nos écoles. Vous allez voir combien notre école est formatée dans cet esprit de l'école républicaine, c'est-à-dire école laïque – et chez nous, laïque a une valeur très forte : égalité, fraternité, tous ces termes très forts sont à la source de la création de l'école et vont ressurgir dans notre analyse. J'ai pris comme exemple l'article "Voyage scolaire" qui va décrire ce qu'ils appellent à l'époque les caravanes scolaires. Ce sont des groupes d'enfants qui s'en vont à la découverte d'une région ou d'une ville, ou d'une industrie, etc. C'est un certain Durand qui à l'époque a écrit cet article de 170 lignes, en 1887. Ces caravanes scolaires sont censées mettre en action et mettre en œuvre une éducation à la santé extrêmement moderne et contemporaine, puisque cette approche de l'éducation à la santé se fait dans une démarche systémique où on va retrouver les problèmes de santé physique, de santé psychique, de santé sociale, tout à fait reliés dans une même opération qui s'appelle la caravane scolaire. Pour illustrer mon propos, je vais vous lire un extrait de cet article. Parlant des voyages scolaires, M. Durand nous dit : "*Cette utile institution n'est pas d'invention récente*". Donc, l'idée d'innovation, évoquée plus haut tombe déjà. Et effectivement, on peut voir l'éducation de l'Emile chez Rousseau et retrouver des choses. "*Mais la pratique de nos jours l'a renouvelée et généralisée. Elle consiste à former des caravanes d'écoliers ou d'élèves-maîtres pour leur faire visiter en commun une contrée, une ville, sous la direction de guides choisis*". A l'époque, on ne parlait pas de partenaires, on parlait de guide choisi. "*Le profit en est multiple. D'abord, comme les caravanes scolaires viennent à la suite de longs mois de travail, soit qu'elles coupent l'année, soit qu'elles la terminent, c'est un excellent remède contre la fatigue intellectuel. Le corps s'y donne carrière et prend sa revanche d'une pénible contrainte. La vie en plein air, les longues marches, les saines fatigues, autant de circonstances favorables pour le développement physique, autant de moyens de rendre à la machine humaine parfois déprimée son élasticité et son ressort. Puis la vie de voyage développe chez l'écolier des facultés nécessaires* [santé psychique], *en premier lieu l'esprit d'initiative et de décision. Tout voyageur, si bien calculé que soit sa course, rencontre des cas où il faut faire acte d'énergie, de persévérance et de volonté. De prévoyance aussi, et non seulement de prévoyance personnelle, mais, ce qui ne vaut pas moins, de prévoyance pour autrui* [et on là bascule dans la santé sociale]. *Les caravanes scolaires ont leurs épreuves, sinon leurs périls. Elles sont une excellente école de sang froid, de service mutuel, de dévouement et de réciprocité. C'est un éclopé ou un retardataire dont il faut porter le sac, aider la faiblesse, encourager l'effort. Toepfer* - [c'était un pédagogue allemand. Pourquoi va-t-on chercher les modèles pédagogiques allemands en 1887 ? Parce qu'au sortir de la guerre de 70, on cherchait à construire un citoyen fort,

sain, prêt à bouter l'Allemand hors des frontières de France, il ne faut pas perdre ça de vue.] - *souhaite même à toute caravane bien constituée la présence d'une dame, bonne voyageuse, pour obliger cette jeunesse menacée de rentrer dans l'état sauvage aux égards délicats et aux aimables prévenances."*

Vous voyez combien dans une même opération, qui est la caravane scolaire, on va aborder la santé dans une diversité de perspectives qui nous amènent à prendre un peu de distance, par rapport à ce qui pourrait être de la prévention sanitaire, ou juste aborder la dimension de la santé dans sa perspective santé physique. Finalement, une vision très moderne de la santé. Et un peu plus loin dans l'article, une façon d'aborder la question dans des méthodes actives, c'est-à-dire demandant à l'enfant d'être actif, au centre du dispositif, de prendre des initiatives. Une démarche dite des pédagogies actives telles qu'on va les retrouver un peu plus tard.

2e édition du dictionnaire en 1911. Une vingtaine d'années plus tard et au lieu de 170 lignes, Monsieur Pellisson qui rédige l'article le réduit à 58 lignes. Il nous explique, dans cet article, que l'on a été obligé d'abandonner les voyages scolaires parce qu'ils coûtent cher aux communes et aux municipalités. Pour des raisons économiques, ces voyages scolaires vont être confiés à ce qu'on appelle aujourd'hui les partenaires de l'école. C'est-à-dire à l'époque le Touring club de France, les clubs alpins, les associations d'anciennes Normaliennes et Normaliens de la Seine… Bref, les financements vont être construits hors de l'école, et du coup, il va y avoir une externalisation de ces voyages scolaires, avec des financements privés ou semi-privés. On va voir avec le temps les partenaires de l'école que sont la Jeunesse au plein air, l'Office de coopération de l'école, les Francs et Franches camarades, toutes sortes de structures associatives qui vont prendre en main cette façon d'aborder, au travers de l'éducation, la question de la santé. Du coup, on va transférer cette problématique de la santé à l'école vers ce qu'on appelle aujourd'hui le champ de l'animation. Pourquoi cette problématique a été externalisée? Parce que déjà, 1911, c'était l'époque où Durkheim imposait comme modèle de l'école la classe, la discipline en classe. Et quand je dis la discipline, à l'époque, dans la 2e édition du dictionnaire Buisson, la discipline, c'est l'autorité, pas les matières scolaires. Mais peu à peu, on va glisser dans la terminologie, et ce sont les disciplines scolaires, les programmes, qui vont organiser les esprits comme la classe peut discipliner les corps physiques, en les mettant derrière des bureaux, assis sur des chaises, etc. Cette centration sur la classe et les disciplines scolaires vont externaliser tout ce qui pourrait être ce qu'on appelle dans notre jargon les « éducations à… », entre autres, les éducations à la santé.

On va voir finalement qu'entre 1935 et 2009, à chaque fois qu'il va y avoir ouverture de l'école vers l'extérieur, ça sera toujours ou presque en réponse à un problème sociétal. Le premier problème sociétal fondateur de Buisson, c'était de faire des enfants citoyens

forts, prêts à bouter l'Allemand des frontières françaises. Et petit à petit, chaque fois qu'il y aura ouverture de l'école, au travers d'une analyse des textes officiels, ce sera toujours en réponse à des phénomènes sociétaux.

1935, la création des écoles de plein air à Suresnes pour lutter contre la tuberculose et le rachitisme. Cette école existe toujours. Elle est sur les collines de Suresnes. Aujourd'hui, Suresnes est plutôt pollué et ça ne viendrait à l'idée de personne d'envoyer des enfants malades à cet endroit, mais c'est une école dont deux murs de la classe sont en baies vitrées. Ces baies vitrées sont amovibles. Quand il faisait beau, on sortait les élèves sur la terrasse, on les exposait au soleil dans des transats et on faisait cours dehors. Il y a aussi des bassins, des piscines dans cette école, et on allait faire de la natation. Il y a un gymnase – à l'époque, des salles de gymnastique suédoises – avec les exercices qui vont permettre de renforcer le squelette de l'enfant.

Entre les années 50 et 60 vont apparaître les classes de neige, les classes de mer ou les classes promenade, et toujours dans cet esprit d'une santé physique, luttant contre la maladie, le rachitisme. C'est la grande période de la lutte contre les scolioses. On se tenait mal quand on écrivait, et il fallait redresser les corps. D'ailleurs, Vigarello a écrit un livre sur cette thématique, *Le corps redressé*, qui rend compte de cette affaire. On voit apparaître dans ces années la Jeunesse au Plain Air (JPA), qui vendait ses timbres pour lutter contre la tuberculose. Les écoliers allaient vendre les timbres les fonds étant utilisés pour faire partir les élèves. L'ouverture de l'école se faisait à l'époque par rapport à cette idée de lutter contre le rachitisme et la tuberculose. Un peu plus tard, dans les années 60-70, il y a l'émergence forte des partenaires de l'école que j'évoquais tout à l'heure, les CEMEA, les Francs et Franches camarades, l'Office de coopération de l'école, parce qu'on était dans la mise en place de ce qu'on appelait à l'époque le tiers-temps pédagogique : un tiers du temps de l'école était réservé à des activités pédagogiques de type éducation à…, mais aussi orientées vers l'histoire-géographie, les sciences, etc. Tous les partenaires de l'école prennent pied sur cette affaire et vont contribuer à l'organisation des classes transplantées, cette fois dans l'idée du sport pour tous. Le sport pour tous, c'était le moment où les fédérations cherchaient à recruter des talents sportifs dans les écoles et à donner accès au sport à ceux qui ne pouvaient pas payer une licence..

Dans les années 70-80, à la suite des « 30 Glorieuses », on voit fleurir les classes-bourses, les classes-entreprises, les classes-musées. Il s'agit, non plus de chercher la question de la santé, mais de découvrir son milieu : à la fois le milieu économique et le milieu physique, et d'être moins orienté vers des questions de santé physique ou de santé psychique et sociale.

Les années 80-90 font suite à un gros travail du professeur Magnin qui avait écrit en 1979 un rapport extrêmement important sur le rythme scolaire à l'école, qui prouvait que

les rythmes scolaires des écoles n'étaient pas favorables à la santé des élèves et à des apprentissages performants. L'école s'ouvrait, au travers de dispositifs financés par l'État : les CATE, contrats d'aménagement du temps de l'enfant, les ARVEJ, aménagements du rythme de vie de l'enfant et du jeune. Et ça correspond au moment où les APA Ateliers de Pratiques Artistiques ont été créés aussi. Nous avons là toute une série de dispositifs financés par l'État dans le cadre de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, qui vont permettre l'ouverture de l'école avec pour objectifs, le développement des activités physiques, artistiques, scientifiques, etc.

Dans les années 90-2000, l'école se trouve confrontée à des problèmes d'inégalités scolaires. La création des ZEP n'a pas suffit à lutter contre ces inégalités. Toutes sortes de dispositifs d'ouverture de l'école vont être plus orientés vers la paix sociale que vers des problèmes de santé physique, psychique ou sociale, comme précédemment.

2000-2009, on est complètement dans cette histoire de paix sociale, par la création des Réseau Ambition Réussite (RAR), des Réseaux de Réussite Educative, et de l'accompagnement scolaire. L'ouverture de l'école est orientée aujourd'hui vers l'aide aux enfants en difficulté scolaire. On voit que peu à peu, l'ouverture de l'école s'oriente en fonction de problèmes sociétaux, et en réponse à ces problèmes. Comment s'organise et se construit l'ouverture de l'école ? On bascule dans la deuxième partie de mon intervention qui est la présentation du modèle que j'ai pu faire du partenariat. Je vais mener cette présentation du modèle à partir de l'archéologie de la notion de partenariat. On utilise bien souvent ce mot sans trop savoir ce qu'il y a vraiment derrière. C'est un mot qui est nouveau– il rentre dans le Larousse en 1987 – et chacun met un peu ce qu'il veut derrière. Je vous rappelle qu'au tout début de mon intervention, on parlait de d'analyse de collaborations interinstitutionnelles. On ne parlait pas du tout de partenariat. Le mot entre dans le dictionnaire avec d'autres mots comme entreprenariat, actionnariat, qui marquent bien l'origine libérale du mot. Partenariat qualifie, à l'origine, une organisation particulière du marché : le maillage à la japonaise, il s'agit de mailler le marché pour être plus efficace et plus productif. L'ouverture de l'école voudrait qu'on tisse des liens avec l'extérieur de l'école pour être plus efficace dans la résolution des problèmes que la société rencontre à un moment donné. Je pense que c'est comme ça qu'il faut comprendre l'ouverture de l'école et le partenariat. En fait, il s'agit d'organiser le travail en relation avec des intervenants extérieurs, pour construire une organisation du travail scolaire différemment que dans une classe, avec une relation interindividuelle ou groupale face à l'enseignant. On va avoir une réorganisation du travail scolaire grâce à cette notion de partenariat. Si on regarde l'archéologie de la notion partenariat, c'est très intéressant parce qu'elle nous apporte pas mal de choses dans la compréhension de ce mode d'organisation. Le Larousse nous dit "Système associant des partenaires". Il faut entendre là cette idée qu'on est dans la systémie, la construction de liens, et dans

l'interrogation de ces liens pour comprendre l'efficacité de l'action. Le Larousse nous dit : "Personne associée dans…" et il y a toute une liste d'associations possibles : un jeu, une relation sexuelle, un accord social… Toute une liste de possibilités d'utilisations du mot partenaire. Je trouve intéressante cette grande liste de contextes parce qu'elle nous signifie qu'un partenariat, ce n'est pas un modèle qu'on peut appliquer dans un autre contexte que celui dans lequel l'action a été créée. Je m'explique. Si on construit, par exemple, un partenariat Prévention des conduites addictives dans un collège de centre ville, on peut espérer mener une action identique dans un autre collège toujours de centre ville mais d'une autre région, on va avoir un autre type de partenariat, un autre montage. Le partenariat est extrêmement dépendant du contexte dans lequel il se construit. On ne peut pas imaginer ce que serait un bon partenariat ou une bonne pratique de partenariat, que l'on transférerait ailleurs. Ça ne marche pas comme ça, parce que justement le contexte dans lequel on est, est un facteur d'influence majeur. On va être obligé de rentrer dans l'analyse du partenariat via l'analyse systémique, et dans la singularité des systèmes. Ceci pour dire que certaines méthodes, en particulier trop positivistes, ne vont pas pouvoir fonctionner dans l'évaluation ou la recherche autour d'un partenariat en éducation à la santé.

Si on avance un peu plus loin dans l'étymologie du terme, on voit que ce n'est pas du tout un mot anglais mais un mot français qui apparaît dans une lettre de Madame du Deffant au XVIIIe siècle, qui signifie "Personne associée dans…", sur le modèle de l'indivision. Quand on achète un appartement en propriété indivise, ça veut dire qu'on peut être propriétaire à 20% pour l'un, à 80 % pour l'autre, ça n'empêche qu'au moment de revendre le bien, il faudra l'accord des deux parties. Autrement dit, le partenariat est une solidarisation des partenaires, même s'ils sont petits dans l'apport quantitatif de ressources, qui voudra qu'au moment de prendre des décisions, il faut laisser un espace d'expression à la petite voix. Je suis en train de faire une différence entre égalité et parité. Le partenariat n'est pas égalitaire. Il y a toujours un déséquilibre dans la relation partenariale. Il y en a toujours qui apportent plus et d'autres moins, dans des registres différents. Ça n'empêche que même si on est petit, on doit pouvoir dire ce qu'on a à dire, et ça doit peser dans la prise de décision collective. Ce niveau d'étymologie du terme partenaire marque l'association forte des partenaires en termes de parité dans la "propriété" symbolique du projet commun. On est donc dans la signification du vieux français qui signifie : "Propriétaire indivis, co-partageant".

Et si on poursuit un peu plus loin notre analyse, on arrive au niveau de la définition latine qui veut dire justement l'inverse de ce que je viens de vous dire. En latin, ça veut dire partitio, partionis signifie "partager le butin", chez les voleurs. Si on réfléchit bien, le verbe partager porte en lui-même cette espèce de paradoxe de travailler avec, et en même temps, travailler contre l'autre. Quand je partage une responsabilité, je la partage

avec la personne : on est ensemble associée dans la responsabilité. Mais je peux aussi partager un morceau de pain, et là, je suis dans la séparation, la division. L'analyse étymologique est intéressante car on voit comment le mot se charge de toutes ces ambiguïtés. Quand on travaille avec un partenaire, on travaille avec lui parce qu'on fait l'hypothèse que travailler avec lui, ça va améliorer nos pratiques face au problème identifié, mais il est absolument indispensable de travailler contre lui, en affirmant les différences, parce que c'est dans les différences que va se créer la nouvelle forme d'organisation du travail. Ce n'est pas dans un consensus mou et lisse que les choses vont prendre corps, mais dans la différence. C'est dans la différence qu'on va chercher nos ressources pour construire du nouveau. Et c'est bien là, la question de l'innovation que j'ai évoquée au début de mon propos. Ce n'est pas parce qu'on ouvre l'école, qu'on va avoir de l'innovation. C'est parce qu'on va avoir de nouvelles constructions sur la base des différences de chacun qu'on va construire du nouveau pour répondre aux problèmes sociétaux qui ont été identifiés. En fait, on est bien, non pas dans l'idée du respect de la différence, mais de l'utilisation de la différence. La différence n'est pas confortable, donc la relation partenariale est conflictuelle. Pas au sens conflit de personnes, mais au sens conflit d'idées, de logiques, d'univers, de codes. On ne va pas parler les mêmes langues. Et c'est justement grâce à la rencontre de ces différences, un peu à la manière des voyages en zigzag de Toepfer – parce que les enfants vont rencontrer cette différence au fil de leur caravane scolaire qu'ils vont pouvoir apprendre des choses – on va creuser les différences, pour construire du nouveau. Et l'innovation n'est pas dans l'ouverture, elle est dans la construction collective qu'on va faire. C'est l'erreur que nous faisions au départ. Nous avions bien vu qu'il y avait un lien entre ouverture et innovation, mais on faisait ce que j'appelle un "raccourci-clavier", le lien était beaucoup trop raccourci. Il fallait ce passage par la construction collective pour comprendre que c'était dans la construction collective, sur la base des différences, qu'on arrivait à construire du nouveau.

L'ouverture de l'école cherche le changement. Changement de pratiques, pour améliorer l'efficacité de nos actions en éducation à la santé l'éducation à la santé.

On pourrait dire que le partenariat aménage une sorte de perméabilité de l'école aux grands enjeux sociétaux. Seulement, l'école va organiser cette perméabilité par des phases de fermeture. Aujourd'hui on parle de sacralisation de l'école, face aux phénomènes de violence. L'idée serait de refermer l'école pour la protéger de cette violence extérieure. Il y a eu des phases où au contraire, il s'agissait d'ouvrir l'école à tout vent. Depuis sa création, l'école navigue entre ouverture et fermeture. Et cette perméabilité, selon les évolutions socio-historiques du moment, elle va être positionnée sur un curseur en réponse aux les phénomènes sociétaux rencontrés. En tout cas, elle est perméable à ces grands enjeux.

Pour terminer sur la notion de partenariat, en 1993, il y a eu un grand colloque à l'INRP qui a cherché à de définir la notion de partenariat. Je vous donne la définition scientifique. On a emprunté à Crozier et Friedberg (1977), la notion de « Systèmes d'action concrets »-qui illustre bien cette question de l'organisation du travail dans l'intervalle de différents univers ou de différentes organisations- "Visant la résolution d'un problème ou d'une problématique, reconnus comme communs". S'il n'y a pas reconnaissance commune du problème à résoudre il n'y aura pas partenariat. Souvent, on cherche ce qu'on a en commun au départ. En fait, pas grand-chose au départ! La seule communauté qu'on va avoir, ça va être de lutter contre la violence, contre les addictions… C'est un problème qu'on va essayer de résoudre en commun. Si on ne voit pas le problème, il n'y aura pas d'objectifs communs. Ce n'est certainement pas les objectifs qui sont communs au départ. Les objectifs communs n'arrivent que dans un deuxième temps, ils ne sont pas premiers. En fin de compte, ce qu'on a en commun au départ, c'est la résolution d'un problème ou la réduction d'une problématique reconnus comme communs. Le premier temps du travail, c'est d'amener à la lisibilité du problème et de parler ensemble ce problème, parce qu'on ne le parle pas de la même façon, les uns et les autres. En tout cas, ce système d'action concret ne prend sens que dans la négociation : négociation des objectifs, négociation des opérations, négociations des contenus, négociation ayant trait à l'évaluation. Le partenariat se dissocie d'une sous-traitance par cet aspect de négociation. Dans la sous-traitance, l'un commande à l'autre de faire une part de son travail moyennant finance. Dans la délégation, je délègue pouvoir à l'autre de faire en mon nom quelque chose. Le partenariat n'est ni l'un ni l'autre. Ce n'est pas non plus du sponsoring : je paie pour que l'autre affiche mon logo. Le partenariat, c'est vraiment un système d'action construit ensemble, face à la reconnaissance d'un problème commun. J'entendais ce matin à l'ouverture la reconnaissance du manque de publications scientifiques françaises autour de la création d'une chaire commune à différents organismes. Voilà un beau partenariat qui pourrait se profiler. Ça pourrait ne pas être une sous-traitance ou une délégation. C'est vraiment construire ensemble un système d'action visant la résolution d'un problème. La négociation forcément met en conflit les codes professionnels de chacun, les appartenances, les valeurs de chacun. Il va donc falloir construire un espace que j'appelle de conflits autorisés. Il va falloir se dire : on n'est pas d'accord, mais c'est normal de ne pas être d'accord. Et ce n'est pas parce qu'on n'est pas d'accord que l'un a tord et pas l'autre. On n'est pas d'accord, mettons sur la table en quoi nous ne sommes pas d'accord. C'est sur la base de ce désaccord qu'on va pouvoir construire du nouveau, parce que l'expérience prouve qu'on voit bien chacun des partenaires faire un pas vers l'autre, et construire un nouveau système d'action.

Mais, alors, si on n'est pas d'accord et que c'est si conflictuel ! comment fait-on pour que les échanges puissent durer, se stabiliser et aboutir à une action qui tienne la route ? C'est là que j'ai modélisé la notion de contrat de collaboration. Le contrat de collaboration est avant tout un contrat moral. Il n'y a rien de juridique derrière ce contrat. C'est un contrat moral qui se construit entre partenaires, entre acteurs, qui va réguler les jeux et stabiliser l'action des partenaires. Comment s'organise ce contrat? Il s'organise au travers des signes et signaux que les partenaires s'envoient: signaux de respect, signaux de désaccord, signaux d'intérêt, qui se manifestent dans trois grands registres de signes, trois sémiotiques qui existent dans le contrat de collaboration.

Première sémiotique, c'est ce qu'on a en commun d'emblée, ensemble, naturellement, parce qu'on partage une humanité, c'est la sémiotique affective. C'est la valeur qu'on va accorder à la relation, qui va se poser dans la convivialité, le désir, le plaisir de travailler ensemble. Autrement dit, si on n'a pas de plaisir à travailler ensemble, si on n'a pas le désir de travailler ensemble, on est à peu près aussi adroits que nos élèves pour construire des stratégies d'évitement et à ne pas "partenariser", si je puis me permettre ce néologisme. Si d'emblée, il n'y a pas d'atomes crochus, une envie de travailler avec l'autre, on va dire : je n'ai pas le temps, ce n'est pas possible, je n'ai pas les moyens, c'est trop loin… C'est la sémiotique affective qui va être à la base de la construction collective, le désir de faire quelque chose ensemble. Et dans l'analyse des actions, on voit que cette sémiotique affective va être utilisée ensuite au moment des négociations difficiles pour régler les tensions. Quand on est dans une concertation ou une réunion pour négocier quelque chose, et que les choses se compliquent, sont vraiment difficiles, il y a toujours quelqu'un pour jeter une plaisanterie, dire : "Et si on buvait quelque chose ensemble ?", "Vous prendrez bien un petit gâteau avec moi !" pour détourner l'attention de ce qui fait tension, repasser par la convivialité et aider au repositionnement du problème. Quand je parle de régulateur des tensions, on va utiliser cette sémiotique affective pour réguler la négociation en train de se faire.

Le deuxième niveau de sémiotique est la sémiotique instrumentale : autrement dit ce qui est rédigé et qui instrumente le projet d'action la description des échéances, des objectifs, de des opérations, du budget, etc. C'est généralement ce qui est utilisé pour obtenir une autorisation des financements, etc. Au travers de cette rédaction, le contrat de collaboration travaille. Cette partie n'a pas une valeur juridique forte. Elle a une valeur par rapport à la régulation du projet, par rapport aux objectifs, mais il n'y a pas de valeur juridique forte. Je maintiens bien qu'il s'agit d'un contrat moral. En éducation, on a l'habitude d'utiliser cette idée autour du contrat didactique par exemple, c'est un peu le même fonctionnement que le contrat didactique.

Le troisième type de sémiotique, le moins évident et pourtant le plus important, c'est la sémiotique référentielle. Chacun comprend le problème commun de manière différente,

parce qu'on a des parcours différents, une formation différente, une expérience différente, un âge différent, une connaissance de l'historique des choses différente. C'est justement sur la sémiotique référentielle que toutes les différences vont s'exprimer. Je vais vous donner un exemple. Toujours dans cette idée de prévention des conduites addictives dans un collège, une association intervenait aux côtés d'un professeur de biologie et aux côtés de collègues d'autres disciplines. Ça marchait bien depuis plusieurs années, et si l'équipe de recherche était là, c'était justement parce qu'elle espérait comprendre pourquoi ça marchait bien. D'un seul coup, le professeur de biologie dit : « c'est la dernière année que je travaille avec cette association, je ne veux plus entendre parler d'eux, ils tiennent un langage incitatif ». En tant qu'équipe de recherche, on a joué le rôle de médiateur et on a essayé de comprendre pourquoi il se disait des choses pareilles. On s'est rendu compte que le professeur de biologie, quand il parlait de prévention des conduites addictives, se situait en prévention primaire. Pour lui, les collégiens qu'il avait en face de lui ne touchaient pas encore aux produits. Son travail était donc de faire en sorte qu'ils n'y touchent pas. Mais l'association qui était dans la salle voyait les enfants en question à la sortie de l'école, elle les rencontrait dans le quartier et elle savait bien qu'ils y touchaient déjà. Donc, l'association se situait donc dans une prévention secondaire, en essayant de travailler les différentes manières de décompenser pour éviter de basculer dans quelque chose qui pourrait être l'accumulation d'addictions et de toxiques. On avait là, deux personnes qui se situaient dans un niveau de prévention différent. Mais si on n'avait pas parlé cette question, c'est-à-dire : qu'est-ce que c'est, pour toi, la prévention des conduites addictives ? On aurait donné la chance à l'association de dire : « ces enfants, je les vois, ils viennent me voir, je sais ce qu'ils font et je sais bien que ce sont les mêmes que ceux que vous avez en classe ! » Peu à peu, le professeur de biologie a très bien compris et a fait un pas vers l'association.

La sémiotique référentielle, répond à la question : « quel système d'intelligibilité j'utilise pour comprendre la problématique commune ». On a chacun nos systèmes d'intelligibilité, et ce ne sont pas seulement des théories, des épistémologies différentes, ou des paradigmes différents. Ce sont aussi des croyances, des pratiques d'usage et des valeurs. Le système d'intelligibilité accueille beaucoup plus qu'une connaissance théorique. La sémiotique référentielle, c'est tout le système d'intelligibilité qui est mobilisé pour comprendre le problème. Si j'ai un petit conseil à vous donner, quand vous vous retrouvez dans une négociation pour construire un système d'action concret autour d'une problématique commune, commencez par faire éclaircir comment chacun d'entre vous comprend le problème, et vous allez voir, c'est toujours surprenant de voir la différence.

Le dernier point du modèle que je voulais évoquer avec vous. C'est comment s'organise le partenariat ? Dans cette équipe de recherche d'origine, on avait tout de suite perçu

qu'il s'agissait d'organiser des pratiques en réseau, entre l'école et l'extérieur de l'école, le fameux maillage que j'évoquais tout à l'heure. On a identifié trois grands types de réseaux. Je vous rappelle qu'à l'époque, on ne parlait pas de partenariat mais d'ouverture et de collaboration, donc réseau d'ouverture et de collaboration de type 1. Premier type de réseau : la visite d'un spécialiste d'un domaine, un préventologue, un poète ou une sortie pédagogique. Ça s'organise en un temps très court, très ponctuel – une heure ou deux heures, une matinée, pas plus. Il s'agit de poser un regard sur une pratique sociale qui n'est pas celle de l'école – là, ce sont les questions de prévention et de santé – pour prendre de l'information. Ce réseau est organisé en étoile sur l'enseignant parce que l'action dure très peu de temps, il faut que la circulation entre l'extérieur et l'intérieur de l'école soit extrêmement efficace et opérationnelle. La forme la plus efficace pour faire circuler de l'information, c'est l'étoile. Voilà pourquoi un réseau en étoile. Mais quelle différence entre une sous-traitance et un réseau de type 1 ? Est-ce que vous voyez une différence et si oui laquelle ?

Je vous ramène à la définition du mot partenariat. Ce qui fonde un partenariat, c'est la négociation. Ça veut dire que dans un réseau de type 1, l'enseignant a rencontré le ou les partenaires, il a négocié la construction des deux heures ou de la journée avec ces partenaires. Il n'a pas dit : vous voulez faire de l'éducation à la santé, je vous donne ma classe, débrouillez-vous. Ou bien : Madame la préventologue qui est experte de l'affaire, entrez dans ma classe et allons-y, parlez-nous pendant trois heures de la prévention bucco-dentaire. Un réseau de type 1, ça ressemble à une sous-traitance, mais ce qui fait la différence, c'est que ça a été négocié. Le travail s'inscrit dans la démarche générale de l'enseignant qui a préparé l'intervention avec les élèves et/ou la prolonge ensuite.

Le réseau de type 2 est un réseau qui organise une alternance entre le "dans l'école" et, le "hors l'école". Mais le déplacement n'est pas forcément physique, il peut être symbolique. Se déplacer sur le « territoire » du partenaire, ou le partenaire vient dans l'école animer des ateliers sur les gestes de premier secours, par exemple. Évidemment, on va se déplacer sur le territoire symbolique du partenaire et pas dans les locaux de la Croix rouge. Quand je parle de lieu, c'est à la fois le lieu physique et le lieu symbolique. On va avoir non plus une information, mais une formation à un comportement, à des gestes. Ça va prendre place le plus souvent dans des ateliers, sur un temps assez long : 6, 8, 10, 12 semaines, qui se calent avec les rythmes de l'école, dans une organisation binaire du réseau, les allers et retours entre le partenaire et l'école. Exemple : les différents ateliers, le stage en milieu professionnel, le cycle piscine, etc.

Il n'y a aucune hiérarchie à établir entre les réseaux de type 1, 2, 3. Il n'y a pas de meilleurs types de réseaux ou de moins bons. Il y a pertinence à mettre en place des réseaux de type 1 quand on n'a pas beaucoup de temps. Il y a pertinence à mettre en place des réseaux de type 2 quand on vise la formation à un geste ou à un

comportement particulier. Et il y a pertinence à mettre en place des réseaux de type 3 quand on veut aller beaucoup plus loin dans la transformation, et des savoirs de l'élève, et des pratiques de l'enseignant. On est là dans un réseau d'innovation qui flirte avec la recherche. C'est un réseau qui va s'étirer sur le long terme : 10, 15, 20 ans. Il faut une grande habitude à travailler ensemble pour supporter les différences d'univers quand on va au cœur des problèmes. Ça veut dire construire des habitus qui permettent de dépasser les conflits d'univers et de dépasser ce qui peut faire problème entre les partenaires. Je vous cite quelques grands réseaux de type 3 qu'on a pu identifier.

La semaine du partenariat dans un lycée de la proche banlieue parisienne : un lycée professionnel avec des élèves en très mauvaise santé psychique, avec beaucoup de violence, qui, dans leur semaine du partenariat, alliaient à la fois des objectifs « éducation à la santé » et des objectifs « insertion professionnelle ». Pendant une semaine, ces élèves faisaient valoir leurs compétences professionnelles aux yeux des professionnels de la municipalité de Vincennes et de ses alentours. Et il y avait un partenariat construit avec les pédopsychiatres de la ville qui avaient accepté qu'en cas de problème, en cas de crise, à tout moment de l'année scolaire, les élèves auraient priorité pour un rendez-vous gratuit dans leur cabinet, pour une prise en charge d'urgence et immédiate. Lors de cette semaine du partenariat, ils étaient là pour créer des liens avec les élèves, pour faciliter cet accueil des élèves dans les moments de crise.

Danse au cœur à Chartres est un autre exemple de réseau de type 3: ce sont les écoles qui sont engagées dans des travaux de chorégraphie dans la ville et la région de Chartres, avec des chorégraphes. Et certaines d'entres elles ont comme objectif l'éducation à la santé. Ils allient deux champs d'action : la danse et le domaine artistique avec l'éducation à la santé.

L'école à l'opéra fait partie de ce type de réseau comme les réseaux d'échanges de savoirs de Claire et Marc Hébert-Suffren. Ce sont des instituteurs qui ont mis en place des réseaux d'échange : je te donne mon savoir en matière artistique, de cuisine, de santé, contre des savoirs lire, chanter, conter… Ils ont construit tout un travail là-dessus.

Si je résume. Premier temps : partenariat égal réponse à un phénomène sociétal.

Deuxième temps : partenariat égal négociation de l'action commune face aux problèmes reconnus comme communs. Si l'action partenariale tient, c'est grâce au contrat de collaboration, tel que j'ai pu vous l'expliquer. Et dernier point : le lien qui se construit entre l'école et ses partenaires, tissé grâce à des réseaux. Et on trouve trois grands types de réseaux.

Je voudrais recentrer sur l'ouverture en éducation à la santé. Quel sens a cette ouverture en éducation à la santé ? Je voudrais contrecarrer certaines représentations qu'on a parfois dans les écoles face à l'ouverture. La position habituelle de l'enseignant face aux experts en matière de santé, c'est de se dire : je n'ai pas été formé à ça, je ne sais pas

faire et je ne peux pas le faire. Dans ces cas-là, entendez-le comme une stratégie d'évitement. Ce n'est pas vrai qu'ils ne peuvent pas faire. Quand ils sont rassurés sur le fait que ce qui est important n'est pas seulement la santé, mais aussi les apprentissages de leurs élèves –et c'est ce qui est central pour eux- s'ils arrivent à percevoir qu'au travers des apprentissages de leurs élèves, ils peuvent accéder aux questions de santé et que les personnes qui sont spécialistes de la santé viennent à ce niveau-là renforcer leur affaire, vous allez avoir des adhésions 100 % des enseignants à la question de l'éducation à la santé. Si vous ne passez pas par la case apprentissage, qui fonde l'identité d'un enseignant, vous n'accéderez pas à des logiques d'éducation à la santé, à mon avis.

Dans une recherche qui vient de se terminer, qui s'appelle "Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école", version n°1 (parce qu'une version n°2 est encore en cours, dans laquelle je ne suis pas engagée), nous avons pu suivre pendant trois ans – la question du temps est extrêmement importante quand on fait une recherche ou une évaluation – des enseignants qui ont mis en œuvre, grâce à un accompagnement soutenu, et grâce à de la formation pour une des deux circonscriptions, de l'éducation à la santé, mais dans une vision santé-citoyenneté, puisque le thème était "Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école". On a analysé ces pratiques pendant trois ans en comparant une circonscription formée, une circonscription non formée. Et qu'elle soit ou non formée, on retrouve toujours une préoccupation de l'enseignant pour faire construire à ses élèves un rapport à des pratiques sociales. Si, dans l'enseignement des disciplines traditionnelles de l'école – mathématiques, français, etc. – il s'agit de faire construire aux élèves un rapport au savoir, en ce qui concerne l'éducation à la santé, et ce que nous appelons de manière plus vaste les éducations à…, il s'agit d'amener les élèves à construire un rapport à des pratiques sociales, c'est-à-dire à poser un regard éclairé, se construire une opinion éclairée pour faire des choix raisonnés. Et non pas seulement construire des savoirs. Les mécanismes sont un peu les mêmes. Il s'agit bien de mécanismes de construction, et c'était bien la logique que Buisson espérait installer celle de construction dans les méthodes dites actives, qui datent des années 50, 60 – ce n'est pas tout à fait moderne comme pédagogie, mais n'empêche que les méthodes actives étaient là pour pulser cette construction d'un rapport aux pratiques sociales. Quand on veut construire un rapport au savoir, on ne connaît rien de mieux en éducation que la triangulation élève-enseignant-savoir dans une classe, la structure cellulaire que Guy Vincent a décrite comme étant la structure dominante d'organisation du travail scolaire. Or, quand il s'agit d'éducation à la santé, on est dans une organisation du travail différente, qui vise une construction du rapport à une pratique sociale, et non pas un rapport au savoir. On a pu, percevoir au travers de l'analyse des pratiques des enseignants sur ces trois ans – on avait 22 écoles : maternelle, primaire, urbaine, semi-urbaine, etc., difficile et centre ville, 698 écrits

professionnels qu'on a traités pour arriver à cette conclusion – que quand on travaille en éducation à la santé dans l'école française – et j'insiste sur l'école française parce qu'il y a des petites différences avec l'école canadienne, l'école québécoise, il y a des différences culturelles que C. Bizzoni-Prévieux montre bien dans sa thèse… Dans l'école française, on a un rapport à l'autre, c'est-à-dire un travail de respect de l'autre, de la différence, le respect de la règle, le respect de la loi, etc., qui est prédominant. Et on peut faire l'hypothèse que si c'est prédominant, c'est parce que l'école française est avant tout une école républicaine, c'est-à-dire laïque, publique, gratuite, ouverte à tous, à l'intérieur de laquelle se construit la nation française.

Une deuxième série de rapports est travaillé, au travers d'un travail sur l'estime de soi, prendre soin de soi, gérer ses émotions, les comprendre, tout ce qui est prévention sanitaire, bucco-dentaire, des maladies… Cette fois-ci, on voit qu'au Québec, ce rapport est dominant, il est très présent. Après, se posent des questions épistémologiques. En quantitatif, ce n'est pas flagrant, en qualitatif, c'est évident.

Et un troisième type de rapport, à peu près équivalent dans les deux pays, le rapport au milieu : il va s'agir d'embellir le milieu, de le rendre plus confortable, plus sécure. On va croiser à ce niveau-là le travail dans l'éducation au développement durable (EDD). Le rapport au milieu n'est pas très fréquent, mais il est à équivalence dans les deux pays, France et Québec. Culturellement, il n'y a pas d'écart. Le rapport au passé – d'où je viens, mes racines, qui je suis – est très fort en France, moins fort au Québec. Mais je pense que la présence de communautés autour de l'école, que nous n'avons pas, joue son rôle. Et le rapport à l'avenir – grandir, faire des projets, dédramatiser les changements de cursus, etc. – fait partie aussi des préoccupations qui sont reliées à l'éducation et à la santé dans l'école française.

Je conclurais sur le fait d'être vigilant au fait que si l'on travaille avec des enseignants, il faut passer par la question des apprentissages ; qu'il faut tisser des liens entre l'école et son environnement, autour des apprentissages. Les liens sont co-construits, dans une approche qui n'est pas la construction de savoirs, mais la construction d'une opinion raisonnée, pour faire des choix éclairés. Ce qui déplace un peu l'organisation du travail scolaire par rapport à ce qui se fait dans la classe en mathématiques et en français. Pour finir sur un détail concret, les trois quarts du temps, quand on travaille avec des partenaires, que ce soit dans ou hors l'école, on a quitté la structure physique de la classe, qui sont typiques de la construction de savoirs. Quand on travaille avec des partenaires, on va travailler sur des expositions, des mises en actions. Le groupe classe n'est pas structuré comme il est structuré habituellement. Pour des jeunes enseignants, c'est un problème. Je suis professeur d'éducation physique à la base, je sais bien que quand les élèves sortent, il n'y a pas de murs, de tables, de chaises qui contiennent les enfants. Il faut ré-organiser l'espace cognitif de travail d'une autre manière, et ça

suppose des pratiques éducatives différentes de celles qui sont mises en œuvre en classe.
Un appel, donc à la vigilance pour une réorganisation du travail autour de ces questions de partenariat en éducation à la santé.
Je vous remercie de votre attention.

Question

Johanne OTIS (? 1 04 25), titulaire d'une chaire de recherche en éducation à la santé à l'UCAM à Montréal

Je voudrais vous dire à quel point ce qui nous a été présenté par Corinne est riche. Ça a changé ma vie, comme titulaire d'une chaire en éducation à la santé, ayant à travailler de façon importante en partenariat, autant avec les enseignants, les directions d'école, les parents, mais aussi avec les communautés de la santé publique – qui est un tout autre monde et dont la sémiotique référentielle est très différente. Je veux juste vous dire de revenir sur le texte de Corinne, tant d'un point de vue de la recherche, pour aider à comprendre des partenariats qui ont eu du mal à s'établir, que de façon très concrète, pour amorcer un nouveau partenariat. Je pense que c'est très riche. Dans trois projets distincts, entre autres avec les membres de la communauté CRI[1] et des écoles, dans un milieu autochtone, avoir ces outils va changer la façon dont nous allons travailler ensemble et comprendre la réalité des divers partenaires.

Question

J'aurais voulu savoir la place que vous faites dans ces partenariats au personnel de santé de l'Éducation nationale.

Corinne MÉRINI

La place que tout partenaire de n'importe quel domaine que ce soit peut prendre. Par exemple, dans les partenariats que nous avons évoqués, sur les trois ans de recherche, nous avons des partenaires extrêmement différents. Nous avons des parents, des infirmières, des médecins, des maires, des collectivités territoriales, régionales, des associations… Il n'y a pas de place particulière à qui que ce soit. La place est à prendre, à construire dans le débat qui est le vôtre, c'est-à-dire construire des actions aux côtés des enseignants. Au sein de l'école, on a aussi ce qu'on appelle les ATSEM, les attachés territoriaux au service de l'école maternelle, qui font de l'éducation à la santé avec nous. Il n'y a pas de place particulière pour les uns ou pour les autres.

Question

[1] Communauté d'Amérindiens

Dans les collèges, on sait très bien qu'autour des CESC, c'est souvent l'infirmière qui est l'articulation et le moteur.

Corinne MÉRINI

Merci de la précision. C'est autre chose. Je vous remercie de l'opportunité que vous me donnez. Vous avez été très gentils avec moi et vous n'avez pas fait remarquer que tout ça, c'est valable pour le primaire. Pour le secondaire, l'affaire est différente. Le secondaire est encore plus organisé et segmenté en disciplines et en classes que le primaire. Dans le primaire, l'enseignant est "roi" dans sa classe et il peut construire des choses. Quand on est enseignant du secondaire, on a les élèves une heure, et en une heure, il est extrêmement difficile de construire quelque chose. Le CESC, c'est une autre aventure. Dans une recherche précédente avec Christine de Peretti et Nelly Leselbaum , on avait bien fait la remarque que finalement, les établissements qui mettaient en place des actions de prévention conduites addictives n'étaient pas forcément des établissements qui avaient des CESC. Et, parfois, quand ils le faisaient, ils ne le faisaient pas dans le cadre du CESC. Ce que vous soulevez, c'est autre chose : c'est le fait qu'il y ait des dispositifs institutionnels que les enseignants peuvent investir, et qu'ils ne le font pas.

Je vais vous décaler encore un peu. En ce moment, je suis dans une recherche qui unit ce qu'on appelle les maîtres ordinaires et les maîtres de l'éducation spécialisée, les maîtres de l'adaptation scolaire. On voit très nettement que dans les textes officiels qui identifient des dispositifs dans lesquels il pourrait y avoir une relation entre le maître ordinaire et le maître spécialisé ils n'y vont pas parce que c'est un dispositif institutionnel. Ils construisent des contre-stratégies par rapport à cette institutionnalisation. Ce qui peut nous aider à comprendre la question que vous nous posez, c'est la sociologie des organisations et les contre-stratégies que tout opérateur au travail est en mesure de construire face à sa prescription de travail. On sait que dans le monde réel du travail, on n'est jamais dans une application de la prescription, mais dans une construction du poste de travail qui passe aussi par les choix, l'identité, les valeurs de l'individu. Il y a donc des enseignants qui vont investir le CESC et d'autres qui vont faire exprès de ne pas y aller et de construire quelque chose à la marge pour se faire reconnaître.

Ça me fait plaisir que vous ayez posé cette question parce que très souvent, on a mis à jour aussi que les enseignants qui étaient impliqués et qui construisaient des partenariats cherchaient aussi quelque chose qui était de l'ordre de la reconnaissance. Il se joue quelque chose de l'identité dans la construction de partenariats. S'ils rentrent dans le CESC, ils ne se font pas voir, quelque part. C'est mal dit, parce que ça pourrait laisser croire que les enseignants essaient de se vendre… Au contraire, ce sont des gens le plus

souvent trop modestes et qui ne font pas savoir ce qu'ils font, alors qu'ils font des choses très brillantes. Mais c'est une contre-stratégie par rapport à des dispositifs institutionnels. Après, vous allez avoir des liens forts qui vont se jouer entre professeur d'EPS, professeur de philosophie et l'infirmière scolaire, par exemple. Parce que c'est entre les gens que les choses se construisent. Et on revient au contrat de collaboration avec la sémiotique affective. On connaît mieux aujourd'hui l'impasse de la prescription verticale descendante. C'est la construction que les gens font dans leur métier. On est de plus en plus dans cette idée de comment les gens construisent leur métier. Le but du jeu, c'est de comprendre comment ils le construisent, où sont les obstacles.
Ma dernière diapositive, tentait de vous aider à identifier ce qui fait obstacle ou blocage chez les enseignants dans la construction collective. Entre autres, le CESC, parce que le CESC est porté par le proviseur ou le chef d'établissement, on n'ira pas et on fera quelque chose d'autre avec l'infirmière scolaire avec qui on s'entend bien. C'est donc une affaire d'acteurs et pas de système.

Annick FAYARD

Pour nos collègues qui viennent d'ailleurs, les CESC, ce sont les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté. C'est un dispositif mis en place au sein de l'Éducation nationale pour effectivement construire des projets communs à l'ensemble des acteurs des établissements scolaires, dans l'objectif d'éducation à la santé et à la citoyenneté.