

## L'action éducative comme éducation partagée

par Jean-Claude Richez

«L'action éducative est une action partagée : enjeux et composantes de cette éducation (finalité, champs prioritaires, diagnostics)», tel était le titre qui m'était proposé. Il y a dans cet intitulé au moins trois conférences potentielles : une première qui traiterait de la thèse : « L'éducation est une action partagée » ; une seconde qui porterait sur ses enjeux, ses priorités et ses finalités ; et une troisième centrée sur les composantes et le diagnostic. A chacune répond en fait une approche différente : philosophique pour la première, plus politique pour la seconde et enfin plus technique pour la troisième. Je retiendrai ici la deuxième voie qui m'est ouverte n'étant ni philosophe, ni spécialiste de sciences de l'éducation, mais historien et politologue de formation.

*A priori* la notion même d'éducation partagée va de soi, elle relève du sens commun. Si l'on interroge autour de soi «qui éduque ?», on nous répondra spontanément : les parents et l'école. C'est ce qui ressort d'ailleurs d'un sondage récent TNS Sofres.

Cette enquête met aussi en évidence qu'au delà de l'école et des parents, 51 % des Français considèrent que l'éducation est également partagée par d'autres acteurs, que « l'éducation des enfants ne relève pas de manière exclusive de l'école et des parents ». Sont données comme « mode d'éducation complémentaires » : les institutions culturelles (42%), les associations et la télévision (14%), les services éducatifs municipaux (13%) et les cours privés (7%).

Alors pourquoi mettre aujourd'hui sur l'agenda politique des journées de l'éducation partagée comme celle à laquelle nous participons aujourd'hui ? En quoi la notion d'éducation partagée peut-elle faire problème alors qu'elle relève semble-t-il du bon sens ? Comme praticiens de l'éducation, quelle que soit notre position - enseignant, élu, parent d'élève, animateur jeune, responsable d'établissement d'enseignement, fonctionnaire de jeunesse et sports, président d'association -, nous éprouvons bien des difficultés à partager les missions éducatives.

Je voudrais ici essayer de mieux cerner d'où viennent ces difficultés à travers un détour par l'histoire avant d'essayer de mieux cerner ce qu'est l'éducation partagée. Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'essayerai de répondre à cette question simple : mais depuis quand parle-t-on d'éducation partagée ?

### L'éducation partagée : une idée neuve !

L'éducation partagée, une idée simple mais aussi une idée neuve ! Les premières mentions n'apparaissent qu'à la fin des années 90. A ma connaissance, la mention la plus ancienne est du 17 septembre 1998 dans un Bulletin Officiel de l'Education Nationale qui évoque « une responsabilité partagée de l'éducation sur un territoire ». L'année suivante, en 1999 le Ministère de la ville organise à Tours un colloque « L'éducation, une responsabilité partagée ». En 2000, la circulaire du 25 octobre consacrée aux CEL, co-signée par l'Education nationale et Jeunesse et Sports précise « La mission éducative, dont le CEL constitue l'expression, est une responsabilité partagée entre l'Etat, les enseignants, les collectivités territoriales, les associations, les familles ». On notera, pour mémoire, que dans tous ces textes ce n'est pas l'éducation mais la responsabilité ou la mission qui sont partagées.

On peut cependant inscrire cette conjoncture nouvelle dans un mouvement plus ancien. Depuis le milieu des années 80 s'est développée la notion proche de co-éducation qui privilégie le partage de la mission éducative entre l'école et les familles. Elle dérive ici directement de la circulaire du 11 juillet 1985 (85-246) qui redéfinit la place des familles à l'école. Par ailleurs, toute une série de dispositifs qui se mettent en place à partir du début des années 80, recoupent pour tout ou partie ce que l'on peut entendre aujourd'hui par éducation partagée et participent en cela à une préhistoire de l'éducation partagée : création des zones d'éducation prioritaire, contrats bleu, aménagement des rythmes de vie de l'enfant et des jeunes (ARVEJ), aménagement des rythmes scolaires (ARS).

Notons par ailleurs que l'irruption de la notion d'éducation partagée coïncide avec le développement des contrats de ville dits de la nouvelle génération qui insistent sur l'importance du volet éducatif. La circulaire la plus ancienne que nous venons de mentionner concerne d'ailleurs la

politique de la ville à l'Education nationale.

Dans le même temps où se mettent en place les premiers éléments d'une politique d'éducation partagée les communes et les collectivités territoriales s'immiscent de plus en plus dans les questions éducatives. Certes les lois de décentralisation ne leur ont confié que la gestion des bâtiments, mais elles s'emparent naturellement de plus en plus des questions d'éducation ne serait-ce que parce qu'elles sont de plus en plus interpellées par leurs électeurs. Les services des affaires scolaires se transforment en services éducatifs. Les directeurs de ces nouveaux services se regroupent pour faire face aux nouvelles demandes auxquelles ils se trouvent confrontés dans l'ANDEV. Nombre de communes de leur côté se regroupent dans un réseau de villes éducatrices.

La mise à l'ordre du jour de l'éducation partagée vient s'inscrire dans un mouvement plus général de territorialisation des politiques publiques que l'Etat formalise à la fin des années 80. L'action publique se transforme. On prend conscience que tout ne peut plus être réglé par le centre dans une société de plus en plus complexe. Le centre ne décide plus de tout. Il cadre et demande aux acteurs locaux de devenir aussi « auteurs » et de participer à l'élaboration des politiques au niveau local. On passe d'une logique de mise en œuvre descendante à une logique de contrat. Ce mouvement est codifié par une circulaire du 22 mai 1989 qui préconise de substituer aux procédures verticales des procédures horizontales « telles que les problèmes locaux soient analysés pour eux-mêmes dans leur étioologie complexe et leurs diverses dimensions, et traités en optimisant les ressources présentes sur son site ». C'est dans cette nouvelle logique que vient s'inscrire naturellement la problématique d'éducation partagée ou plus exactement « devrait venir s'inscrire » ; elle se trouve en effet complètement en porte-à-faux avec toute notre histoire qui fait de l'école une question par excellence d'Etat. C'est d'ailleurs en quelque sorte une exception française. Dans la plupart des autres pays européens, l'école a toujours été considérée comme une affaire éminemment locale. Les relations avec l'environnement immédiat et la mobilisation de ses ressources comme allant de soi. Pour comprendre cette exception et pourquoi l'éducation partagée peut faire problème, il nous semble nécessaire de faire un détour par l'histoire.

### **L'exception française**

Les questions de la relation avec des partenaires extérieurs à l'école et du rapport avec l'environnement local sont entièrement déterminées par les conditions historiques dans lesquelles s'est mis en place en France notre système scolaire, s'est instituée la République et de façon plus générale s'est construit la nation. En mettant en place la séparation de l'église et de l'Etat, la République exclut ou au moins dévalorise ou marginalise les autres acteurs éducatifs dans la société, alors que par ailleurs elle vient de déposséder pour une large part, avec les lois Ferry, les communes des larges prérogatives dont elles jouissaient jusqu'alors. Le système scolaire français va se développer contre le local ou au moins en nourrissant une très forte méfiance par rapport à ce qui est local. On peut faire remonter cette méfiance à la révolution française, au rapport de l'abbé Grégoire, à l'opposition entre montagnards et girondins. Pour une grande partie des jacobins : le local voilà l'ennemi. Cette méfiance du local renvoie en fait à un problème constitutif de la nation française, son extrême hétérogénéité culturelle et linguistique. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, rappelait l'historien américain Eugen Webe, seule une minorité de français parlait français. L'une des missions de l'école est de construire la nation à travers son unification culturelle et linguistique.

Dans ce contexte, l'école se voit confier le monopole de l'instruction qui très rapidement va se confondre avec l'éducation. De façon très révélatrice on va passer de la notion d'instruction publique à celle d'éducation nationale. Le programme républicain est parfaitement résumé par Durkheim dans *Education et sociologie* lorsqu'il définit l'école comme instance de « socialisation méthodique de la jeune génération ». Il est clair que sur cette base il reste bien peu de place pour les autres acteurs éducatifs. Comme le souligne Françoise Lorcerie le système scolaire français est conçu comme « fondamentalement extérieur aux intérêts locaux, construit sur une nécessité d'extériorité ». « Pour l'école républicaine, les élèves sont entre eux seulement des camarades et pour la maître des esprits qui demandent à être élevés sans prendre en compte les particularités qu'ils peuvent avoir dans la société civile. A l'école, l'enfant n'est le fils de personne, il est seulement élève et il a des maîtres. L'école investie par la famille ou les entreprises est tout le

contraire d'une école républicaine, elle vise à reproduire les préjugés, les allégeances, les petites ambitions, les inégalités... »

De là découle le modèle classique du partage éducatif dans la société française tel que le décrit Philippe Meirieu. L'école occupe une place centrale : elle est le lieu d'apprentissage des fondamentaux (lire, écrire, compter), et surtout a pour mission de former des citoyens prêts à soutenir la République. A la famille est laissé le soin d'inscrire l'enfant dans une lignée, d'assurer sa socialisation dans l'axe vertical du temps. Il lui appartient également d'assurer l'éducation religieuse des enfants et d'assurer leur insertion professionnelle. Les institutions du temps libre assurent l'éducation morale en accord avec les familles qui s'en remettent à des institutions partageant leurs convictions. Elles sont porteuses d'un projet pédagogique explicite dont les références explicites s'articulent à un projet de société porté par des intervenants bénévoles militants.

### **La crise du modèle classique.**

Ce modèle classique est aujourd'hui complètement remis en cause.

La famille se trouve confronté de plein fouet à la crise des modes de filiation. Le modèle familial se trouve complètement bouleversé par le nouveau régime familial marqué par la fréquence des ruptures, la montée des divorces et les recompositions qu'ils entraînent, le recul du mariage et la multiplication des enfants nés hors du mariage, la montée des familles monoparentales, l'émergence des familles homoparentales. Par ailleurs, la famille doit faire face à l'allongement de la scolarité, à l'entrée plus tardive des jeunes dans la vie active, souvent aggravée par le chômage et des difficultés croissantes d'insertion dans la vie économique ou encore de l'accès au logement. Dans la socialisation de la jeunesse, la socialisation par les pairs joue par ailleurs une place de plus en plus importante et la culture médiatique joue un rôle croissant relativisant fortement les héritages familiaux et la culture scolaire. L'enfant et le jeune entraînent dans un système bien établi dans lequel ils avaient des repères préétablis, des modèles bien définis, des parcours rythmés par un ensemble de rituels qui accompagnaient son passage à la vie adulte. Aujourd'hui il est dans l'obligation d'une construction personnelle dessinée par la nature et l'intensité des relations qu'il entretient avec son environnement, sa capacité d'expérimenter. Les compétences relationnelles occupent bien plus importante alors que tout le système éducatif continue à privilégier de façon presque exclusive les aspects cognitifs.

Dans ce contexte le rôle de l'école se trouve fortement interpellé. Les attentes sont différentes. On lui demande, ce qui est nouveau, une formation permettant l'insertion professionnelle des jeunes ou encore d'assurer non seulement l'égalité des chances d'accès à l'éducation mais aussi l'égalité de réussite. Les enjeux en terme de valeurs sont profondément modifiés. La République est devenu un acquis collectif, intériorisé par tous. On attend maintenant de l'école quelle assure l'éducation à la citoyenneté et au-delà développe l'apprentissage des règles du « vivre ensemble ». On attend également d'elle qu'elle fasse place au débat sur les valeurs individuelles qui aujourd'hui n'ont souvent plus cours du fait d'une conception étriquée de la laïcité qui au nom du respect de la liberté de conscience se refuse de prendre ses questions à bras le corps.

Le positionnement des institutions du temps libre se trouve également profondément affecté. De plus en plus, on attend d'elles qu'elles assurent des fonctions de service public, on contractualise avec elles sur la base de « délégations de service public », tout concourt à les transformer en prestataires de services publics dans le champ de l'offre éducative malheureusement le plus souvent en les cantonnant dans des activités péri-scolaires d'accompagnement de l'école conduisant d'une certaine manière à la « scolarisation » de ces associations. Cette logique au lieu de contribuer à une vision enrichie de l'éducatif contribue à une dépendance croissante d'une partie du monde associatif par rapport à l'éducation nationale. Ces institutions du temps libre se trouvent d'autant plus en porte à faux que par ailleurs on les interpelle de plus en plus sur la question des orientations et des valeurs alors que par ailleurs elles sont souvent devenues étrangères à tout héritage autour de valeurs et de leur transmission.

Cette crise du modèle classique est encore accentué par la montée d'un nouvel acteur dans le champ éducatif, avec la montée en puissance des communes, et de façon plus générale de collectivités territoriales. Elle découle comme nous l'avons vu des lois de décentralisation mais

aussi et surtout de la montée des demandes sociales d'éducation des électeurs nourrie par la crise du système scolaire et l'évolution des modes de vie. Un chiffre pour mémoire : en 1980, les communes assuraient 14, 3% des dépenses d'éducation de la nation, aujourd'hui leur part représente 20,4%. Les communes ont été amenées à modifier leur conception de la gestion des affaires scolaires, à acquérir des compétences, à transformer leurs services et par là à réclamer la reconnaissance d'une légitimité à leur intervention y compris dans le champ pédagogique. Les communes n'entendent plus être sollicitées seulement comme partenaires financiers mais aussi demandent à être reconnues comme partenaires éducatifs à part entière.

## **L'éducation partagée et ses conditions**

Tous ces éléments ont contribué à mettre à l'ordre du jour la question de l'éducation partagée. Celle-ci repose aujourd'hui sur une reconnaissance mutuelle pleine et entière des différents acteurs : le maître, l'animateur, le maire et les parents. Cette reconnaissance mutuelle doit se traduire par un travail en commun autour du projet éducatif. Elle passe également par la prise en compte des différentes formes d'éducation formelle (dans le cadre scolaire), non formelle (activités éducatives dans le cadre non scolaire) et informelle (apprentissages réalisés dans un cadre non éducatif). Elle implique enfin que l'on accorde une place à des modes de transmission et à des savoirs autres que ceux valorisés par l'école. Ceci implique qu'il y ait un véritable partage entre les trois grandes instances éducatives : l'école, la commune et la famille comprenant aussi bien les parents que les enfants. Aucun de ces acteurs ne pouvant par ailleurs ignorer dans ce partage la place d'un quart secteur représenté par les media.

Nous ne reviendrons pas sur le rôle de la commune que nous avons déjà évoqué.

L'école, mais toute l'école. Si les enquêtes mettent toute en évidence son implication, elles font apparaître des degrés très divers d'investissement de ses différents acteurs « avec une différence, comme le souligne Pascal Bavoux, entre l'école, le directeur et les enseignants : l'école fait partie des acteurs les plus impliqués mais les enseignants sont cités comme les moins impliqués, y compris quand on interroge les directeurs ». Le positionnement des parents est également extrêmement complexe entre ceux que l'on se plaint de voir trop et ceux que l'on ne voit jamais. Comme le note encore Pascal Bavoux, ils participent au Conseil d'école « à condition...qu'ils ne parlent ni de pédagogie, ni du comportement des enseignants, ni de l'organisation du travail, ni de la discipline, ils peuvent parler de tout, c'est à dire... de la toiture qui fuit, de l'insuffisance de la dotation municipale, du manque d'ordinateurs, ou des défaillances du personnel municipal ».

La difficulté des enfants et des parents à trouver leur place dans un dispositif d'éducation partagée est parfaitement illustrée par le fonctionnement des comités de pilotage. Les enfants en sont absents et ne sont consultés qu'à de très rares exceptions. Les parents y siègent en général, mais ont beaucoup de mal à se faire entendre (cf Lorcerie p.47 et 48). Pourtant tant la participation des parents que des enfants sont inscrits comme une priorité dans les circulaires consacrées aux contrats éducatifs locaux.

Il ne saurait enfin y avoir de véritable éducation partagée sans élaboration en commun d'un projet éducatif global. Le partage ne consiste pas à juxtaposer des projets mais à les intégrer de façon fonctionnelle et organique, en valorisant et mobilisant toutes les ressources disponibles et tous les acteurs repérés sur un territoire. L'élaboration du projet éducatif est un moment privilégié de production d'une culture partagée.

## **Des difficultés de l'éducation partagée**

Mettre en œuvre un tel programme ne va pas de soi. Nous avons déjà été amenés à pointer un certain nombre de difficultés. C'est aussi certainement le lot de nos expériences quotidiennes, quelle que soit la position que nous occupons.

Nous pouvons encore en saisir un élément dans l'actualité avec la publication du rapport de la commission Thélot. Il marque incontestablement une avancée en reconnaissant comme un acquis le principe pour l'école de « former avec des partenaires ». C'est important voire essentiel. Nous avons vu que nous venions de loin. Saluons également le même rapport lorsqu'il est écrit : « La commune dont le rôle éducatif devrait s'affirmer, et les associations impliquées gagneraient à inscrire leur action dans un projet local d'éducation ». Remarquons au passage que c'est le sens même des projets éducatifs territoriaux et des contrats éducatifs locaux. Nous ne saurions boudier le fait qu'ils trouvent là une reconnaissance supplémentaire. Cependant si l'on pousse plus loin la

lecture, il apparaît que la conception du partage et du partenariat reste pour le moins curieuse. Il s'agit bien de former « avec des partenaires » mais pas entre partenaires. Les partenaires se trouvent toujours dans une relation subordonnée, d'assistance à l'école : « elle développe des partenaires avec des acteurs **susceptibles de l'assister** (c'est nous qui soulignons). La relation entre partenaires est hiérarchisée ; est posé le principe d'une « hiérarchie entre les missions propres de l'École et celles qu'elle ne peut assumer. Il y a non seulement assistance mais aussi subordination. Par ailleurs le rapport Thélot continue à considérer que seule l'école éduque, les autres acteurs éducatifs faisant de la socialisation : « (L'établissement scolaire) ne peut demeurer indifférent à la continuité et à la **cohérence éducative** qui suppose une prise en compte de tous **les lieux de socialisation** (c'est nous qui soulignons) ». Il oppose « l'établissement scolaire comme lieu commun à tous les élèves » aux autres acteurs s'attachent « à développer des actions préventives de la difficulté scolaire (décrochage, absentéisme, délinquance, violences et incivilités)». Reste fortement ancrée une conception du partage, d'un partage inégal et subordonné. Dans ces conditions il est difficile de développer un partenariat efficace dont on reconnaît par ailleurs qu'il dépend « essentiellement de la conviction et de la mobilisation des acteurs, de la confiance et du dialogue qui s'instaure entre eux ».

### **Des enjeux essentiels**

Ce qui est en jeu dans l'éducation partagée est pourtant essentiel quant à l'avenir de notre système éducatif :

- L'éducation partagée nous semble être aujourd'hui la seule pour sortir notre système scolaire de l'impasse dans lequel il se trouve et des logiques de l'impossible réforme ; il n'y a de sortie de crise possible qu'à travers la redistribution des cartes entre acteurs éducatifs.
- L'éducation partagée est la condition même de tout projet d'école de la réussite ; c'est ce que met aujourd'hui en évidence la comparaison des différents systèmes éducatifs en Europe et de leurs performances et de l'avantage finlandais
- L'éducation partagée enfin apparaît comme indispensable dans une société où l'éducation doit être pensée tout au long de la vie et savoir donc faire place et prendre en compte l'éducation formelle et informelle et y préparer les enfants y compris dans le cadre de leur formation initiale.

**Jean-Claude RICHEZ**

**Responsable de l'Unité de la recherche, des études et de la formation**

**Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire**

**11 rue Paul Leplat 78 160 MARLY LE ROI**

**richez@injep.fr**