

Sébastien PESCE

Université Paris X Nanterre – Laboratoire Crise, Ecoles, Terrains Sensibles

L'ÉDUCATION PARTAGÉE : QUELQUES REPERES¹

Intervention aux Assises Départementales de l'Éducation

Conseil Général de Meurthe et Moselle – Mars 2007

On parle depuis quelques années seulement d'éducation partagée². L'expression est reliée à un ensemble de dispositifs, et inscrite dans une réflexion sociale et éducative globale. Pour ces raisons, elle ne se laisse pas cerner aisément. Malgré son apparente nouveauté, la notion d'éducation partagée n'est évidemment pas une création *ex nihilo* ; son élaboration constitue une nouvelle étape dans une tradition pédagogique ancienne. Donner une « définition de dictionnaire », brève et concise, d'une telle notion n'aurait pas de sens. Son émergence s'explique par un ensemble de mutations économiques, sociales, anthropologiques : la société ressent l'urgence d'explorer une voie éducative nouvelle, pour répondre à des difficultés, mais aussi à des enjeux, qui lui semblent inédits. On ne peut rien dire de ce partage de la mission éducative sans évoquer cet ensemble de mutations, et ça n'est qu'en situant la notion dans ces tensions qu'on peut en saisir l'enjeu. C'est ce que je me propose de faire ici.

¹ Texte en ligne sur : http://www.semiosis.fr/articles/pesce_educpartagee.pdf

² Plus précisément, le BO du 17 septembre 1998 évoque une « responsabilité partagée de l'éducation sur un territoire », puis l'Instruction du 25 octobre 2000 sur les CEL décrit l'éducation comme une mission partagée. C'est une contraction de ces formules qui produit cette expression d' « éducation partagée ». Voir RICHEL (2005) sur l'origine de l'expression

1. L'Éducation partagée dans son contexte

Dès la Révolution Française, l'école est pensée comme un support essentiel de l'édification de la Nation. L'instruction est, plutôt qu'une finalité, un outil au service d'un projet idéologique : rassembler les Français dans un système de valeurs porté par une langue commune³. Ce qui constitue la finalité de l'action éducative, c'est la formation du citoyen, dans une Institution scolaire qui doit protéger l'enfant de son environnement⁴. C'est donc à l'échelle nationale que se définissent les objectifs et les méthodes de l'école. Si une telle vision de l'éducation se construit au cours du XVIII^{ème} siècle⁵, la structuration institutionnelle de ce projet se joue véritablement avec la III^{ème} République. Entre formulation des principes, mise en jeu institutionnelle et élaboration des cadres de l'action, l'Éducation Populaire suit le même mouvement, en se formalisant à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle.

C'est aux mêmes sources historiques que puisent l'Éducation Nationale et l'Éducation Populaire, poursuivant les mêmes objectifs : la formation du citoyen. Seules les méthodes et les lieux de l'intervention changent. Les deux mouvements se constituent et agissent en parallèle, et pas seulement sur un plan idéologique. Les passerelles existent autour d'une triple articulation : sociologique, les acteurs évoluant, pour une part d'entre eux, dans les deux champs ; institutionnelle, les institutions de l'éducation populaire étant initiées par ou reliées à l'éducation nationale ; méthodologiques, tandis que la pédagogie scientifique et la psychologie produisent des discours et des prescriptions concrètes que se partagent ces deux champs d'intervention.

Mais le paysage a bien changé. On parle volontiers aujourd'hui de sœurs ennemies pour désigner l'Éducation Nationale et l'Éducation Populaire⁶. Un certain nombre d'analyses rendent compte de cet antagonisme, dont il semble qu'il se soit installé progressivement après la Seconde Guerre.

La massification de l'enseignement est une première clé. L'avènement du collège unique⁷ s'opère dans un contexte plus ancien d'accroissement des effectifs. Les collèges accueillent un effectif hétérogène, rassemblé dans des structures qui se veulent identiques, et pour lesquelles l'État revendique des méthodes et des contenus similaires. La mission éducative devient plus complexe... pas nécessairement parce que le niveau baisse, comme certains ont pu le croire, mais parce que l'hétérogénéité prévaut⁸. Ces difficultés, repérées, provoquent dans la société une inquiétude, qui se traduit par une demande d'efficacité : les programmes se précisent, l'évaluation se formalise, et de manière générale, on assiste à une « socialisation de l'éducation » : les espaces de l'éducation se fragmentent, se cloisonnent ; la professionnalisation croissante du monde enseignant, puis celle de l'animation socioculturelle, sont à la source d'un discours de l'expertise : le dialogue devient difficile entre deux mondes professionnels (enseignement et animation) définis par des techniques, un vocabulaire, une idéologie, des statuts, qui se sont précisés et distingués. D'une part les échanges entre les acteurs tendent à se réduire, d'autre part les institutions elles-mêmes se spécialisent, s'isolent ; avoir une vue d'ensemble du phénomène éducatif, depuis le point de vue expert mais limité de son univers institutionnel, devient délicat. L'action éducative est atomisée et perd en visibilité.

Dans ce mouvement, le discours éducatif se transforme, et finalement on voit se distinguer deux rapports à la question éducative. L'Éducation Populaire, de manière générale, s'inscrit dans la tradition : un idéal de formation du citoyen, verbalisé dans un projet philosophique humaniste, et servi par des techniques propres. Du côté de l'Éducation Nationale, l'articulation entre instruction et éducation est redéfinie. La mission de l'école est une mission d'instruction, au point que, dans les discours les plus durs, il nous est expli-

³ Voir notamment Mayeur (2004 : 28s)

⁴ Que l'on perçoive de néfaste dans celui-ci, selon les cas, le patois, l'église ou les mauvaises mœurs de la famille

⁵ Cette vision s'appuie sur la pensée des Lumières, et on considère généralement que le rapport CONDORCET en est le premier jalon. Evidemment, plusieurs événements marquants ont amené au rapport Condorcet. Voir à ce propos GAULUPEAU (1992 : 40s)

⁶ Voir DUMAND (2006)

⁷ Loi HABY du 11 juillet 1975, préparée par la Réforme FOUCHET, qui crée en 1963 les Collèges d'Enseignement Secondaire

⁸ Voir la critique, par BAUDELLOT et ESTABLET (1989) de l'idée selon laquelle « le niveau baisse ». Sur la crise de l'enseignement dans l'après-guerre, voir Prost (2004 : 31s)

qué qu'on ne peut pas décemment attendre d'un enseignant qu'il remplisse des missions éducatives. Et ce discours, s'il dérange, s'explique cependant : la spécialisation évoquée plus haut suppose effectivement pour les enseignants de multiplier les modes et les formes de leurs interventions, et leurs responsabilités se complexifient sur le plan didactique. La mise en œuvre des programmes, les prescriptions méthodologiques, les exigences de l'évaluation, expliquent que certains enseignants puissent se sentir dépassés par la tâche. Ceux-ci voient alors dans les missions éducatives une exigence supplémentaire difficile à honorer⁹.

Une autre mutation s'est jouée, sur le plan celle-là du rôle de l'Etat. Comme l'analyse B. BIER¹⁰, L'« Etat Instituteur » devient « Etat régulateur » ou « animateur ». Dans un contexte de crise, un nouveau regard est porté sur les territoires, et l'on voit émerger des dispositifs impliquant davantage ces derniers. Etat et collectivités territoriales voient ainsi reconfigurées leurs missions respectives. L'Etat propose des méthodes et des cadres d'intervention, tandis qu'il revient aux territoires d'échafauder une expertise locale et de mettre en œuvre des actions à leur niveau, en s'inscrivant dans le cadre défini à l'échelle nationale. Cette réorganisation demande à chacun de repenser ses manières de faire, et exige que se formalisent les modalités de la collaboration entre Etat et Collectivités. La transition entre deux modèles provoque la multiplication des dispositifs, dans le champ éducatif, à partir des années 60 et 70. Les acteurs doivent apprendre à se situer dans ces dispositifs, dans une situation qui peut leur paraître paradoxale : les exigences de l'Etat semblent s'accroître et se préciser, tandis que les prérogatives des collectivités territoriales s'élargissent. En suivant l'analyse de BIER (2006), on note que cette transformation du rôle de l'Etat n'est pas isolée de mutations d'ordre anthropologique. Dans la lignée de l'Ecole de Francfort, la critique du positivisme permet que soient revendiqués et reconnus des savoirs jusque là méprisés, parce qu'échappant au domaine académique. Dans le même mouvement la vulgarisation des savoirs

⁹ Gardons-nous cependant de toute généralisation. D'abord, l'Education Populaire s'est elle-même transformée, et l'animation socioculturelle se joue bien souvent selon des modalités qui ont pris leurs distances avec le discours originel. La technicisation des activités, la promotion de loisirs parfois très spécialisés, la transformation des structures ont transformé le visage de l'Education Populaire. Le fait de penser l'activité, par exemple, en termes de « prestation », est un trait nouveau de cet univers, qui lui aussi prend ses distances avec ses origines. Par ailleurs, le rejet de la mission éducative par certains acteurs de l'enseignement et les transformations du discours officiel sur cette question ne doivent pas être analysées de manière caricaturale. La notion d'éducation partagée, telle que nous la discutons, est bien le signe que l'Education Nationale s'associe à une réflexion éducative globale

¹⁰ Voir BIER (2001)

issus des Sciences de l'Education et de la Psychologie du Développement diffusent dans la société un débat sur le statut de l'enfant et les contours de l'acte éducatif. Le territoire est revalorisé, autant que les compétences de ses acteurs, dont l'Etat perçoit l'utilité sociale : savoirs d'expérience, mais aussi compétences des travailleurs sociaux, des éducateurs ou des animateurs. Là encore, la société ne relègue pas un modèle au second plan pour en choisir un autre, mais on assiste à la juxtaposition de pratiques ou de finalités parfois complémentaires, parfois en contradiction. Le discours dominant insiste toujours sur la validité et la prévalence des savoirs académiques, cependant que les Réseaux d'échange de Savoirs¹¹, par exemple, agissent pour la valorisation de compétences considérées auparavant comme mineures. Cette juxtaposition des modèles nécessite une négociation des acteurs et des institutions, et un ajustement des rôles et des places prises dans le paysage général. Cette problématique est prégnante, sur le plan de l'éducation, autour de la question de la jeunesse : une jeunesse comme ressource, qui construit son identité dans l'expérimentation et qui questionne les formes de l'autorité¹².

Ainsi, l'articulation entre Education Nationale et Education Populaire se redessine dans le cadre de mutations plus globales, interrogeant à la fois le rôle de l'Etat, le statut du savoir, la place prise par la jeunesse. L'Education partagée doit trouver sa définition au regard de l'ensemble de ces données, et la manière de la mettre en œuvre dépend de réponses aux questions posées par ces mutations. Questionner l'Education partagée, c'est questionner plus généralement le sens de la mission éducative, dans une société qui traverse une crise. Il ne faut cependant pas attribuer à ce terme de « crise » une valeur négative. J'entends par crise une situation de mutations et de bouleversements qui interroge nos valeurs, nos pratiques, nos projets. Les mutations évoquées jusqu'ici sont des traductions, sous diverses formes, de la rencontre entre deux modèles de société : la société solidariste qu'on reconnaît dans le modèle durkheimien, société dans laquelle les valeurs et les conventions se transmettent de manière contraignante à des individus soumis à un système qui les englobe et les dépasse ; de l'autre côté une société que l'on pourrait qualifier de « critique »¹³ : non pas une société « en crise », mais une société critique de ses institutions et de ses cadres, demandant que lui soient rendus des comptes ;

¹¹ Voir HEBER-SUFFRIN (1996)

¹² Sur ces questions, voir VULBEAU (2001), VULBEAU et DUBOUCHET (1999), VULBEAU et PAIN (2003)

¹³ L'expression « société critique » est utilisée par BOLTANSKI et CHIAPPELLO (1999)

une société qui prend ses distances avec le positivisme, exige que soient clarifiées les valeurs qui sous-tendent ses pratiques de référence. Parce qu'il ne suffit pas de se lever le matin pour constater qu'un type d'organisation sociale en a remplacé un autre, parce que la transition suppose que des manières de faire et des principes appartenant à l'un et à l'autre modèle se rencontrent, s'affrontent et s'ajustent, nous sommes sans cesse confrontés à des débats complexes. Il faut faire le tri entre une variété d'idées et de méthodes, réinventer de nouvelles formes d'intervention sociale. L'Education partagée porte tout cela et, inscrite dans cette dynamique de re-fondation, repose la question des principes et des valeurs qui fondent l'acte éducatif.

2. Quelle éducation partager ?

Le terme d'éducation aurait bien besoin d'être lui-même défini, parallèlement à ceux d'instruction et de pédagogie. On est peut-être loin maintenant du « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » de Ferdinand BUISSON¹⁴, qui n'hésitait pas à associer dans son titre deux notions qui, selon certains aujourd'hui, sont devenues contradictoires. Il s'agissait pour le directeur de l'enseignement primaire de traiter de l'éducation, comme projet de société et mission de l'état, et de la pédagogie comme manière de remplir cette mission. Mais la perception de l'une et de l'autre, de l'éducation et de la pédagogie, a changé. Finalement, on pourrait croire, en s'attachant à certains commentaires actuels de la question éducative, que l'instruction peut se passer de pédagogie, et qu'il est possible d'instruire sans éduquer. Revenons sur la manière dont le Dictionnaire de BUISSON posait le problème.

E. DURKHEIM, auteur de l'article « Education » dans la seconde édition du *Dictionnaire* (1911)¹⁵, cite plusieurs définitions du terme, dont la première très générale : « l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes exercent soit sur notre intelligence, soit sur notre volonté ». Puis, s'appuyant respectivement sur KANT et sur James MILL, DURKHEIM rapporte deux définitions plus précises : l'une selon laquelle l'éducation vise « à développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible », pour le premier ; une autre, plus utilitariste, pour le second : « faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables ». Traduite dans un

langage plus moderne, l'hésitation entre les deux définitions reste d'actualité. On parlerait plutôt aujourd'hui : dans le premier cas, de développement personnel ; dans le second cas, d'adaptation de la formation aux exigences de l'insertion, en remplaçant, au passage, le bonheur par l'efficacité sociale.

DURKHEIM balaye l'une et l'autre de ces définitions et, s'appuyant sur l'observation des systèmes éducatifs, propose la suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »¹⁶.

Dans le cadre d'un dictionnaire de l'instruction primaire, il n'est pas étonnant que la définition élaborée vise l'éducation formelle, et ignore une définition plus large, qui verrait dans l'édification d'un individu le résultat d'influences diverses, contrôlées ou non par l'Institution. Notons aussi que la définition conserve une dimension utilitaire : c'est bien au service de la société que l'on forme les individus, et au regard des besoins de celles-ci¹⁷. La définition se poursuit par une somme de développements sur le caractère social de l'éducation, le rôle de l'état et les moyens d'action¹⁸. La définition donnée par DURKHEIM, quoiqu'il en soit, nous intéresse sur un point : elle ne se bâtit pas sur la notion d'instruction ni ne considère la question des savoirs. L'éducation vise le développement d'« états » qui ne se réduisent pas à la dimension cognitive (intellectuelle pour l'auteur), mais couvrent le champ physique et moral. Bien sûr la définition est datée. On peut soupçonner un arrière-plan comportementaliste ; la morale, entendue dans ce contexte, ne recouvre pas nos préoccupations modernes, plus larges, quant aux valeurs ; et l'on peut s'interroger sur l'agent par lequel l'enfant est « destiné » à un certain milieu, et les règles qui conditionnent cette « destination ». Malgré cela, la définition du *Dictionnaire* s'apparente à une conception de l'éducation qui nous intéresse particulièrement ici :

¹⁶ DURKHEIM (1911 : 82)

¹⁷ C'est l'une des rares constantes dans l'histoire de l'éducation, constante qui ne doit pas surprendre. On doit reconnaître le bien-fondé de cette dimension utilitaire du projet éducatif, puisqu'il est porté par un Etat responsable de la formation et de l'intégration de ses citoyens. La perspective utilitaire ne doit pas être entendue comme une négation de toute considération quant au nécessaire épanouissement de l'enfant. Notons finalement que, mis à jour en 2005, le Code de l'Education associe objectifs d'épanouissement et préparation à la vie professionnelle

¹⁸ Je passe sur la longue et édifiante comparaison entre la suggestion hypnotique et l'action éducative, inspirée à DURKHEIM par le psychologue J.-M. GUYAU, et démontrant l'efficacité qu'on peut attendre de l'éducation, « pourvu qu'on sache s'en servir »

¹⁴ Voir Bibliographie

¹⁵ DURKHEIM (1911)

dans la tradition de l'Éducation Populaire, l'éducation est pensée comme une action globale, et qui ne se limite pas au domaine des savoirs ; par ailleurs, dans la suite de l'article, DURKHEIM inscrit sa réflexion dans la considération de la liberté et de l'autorité, et pose la question de leur articulation. L'action éducative ne se limite pas à des méthodes et à des techniques, mais se situe dans une réflexion d'ordre philosophique. Même si les réponses peuvent nous paraître pour certaines appartenir à un autre âge (c'est bien le cas), la question est bel et bien posée du sens de l'éducation et de sa mise en œuvre dans un contexte social, idéologique, philosophique.

Retenons donc simplement ceci : quelle que soit la définition précise que l'on retient, l'éducation se définit comme un phénomène global ; qu'on s'attache à l'action volontaire des adultes ou aux influences variées auxquelles est soumis le sujet, parler d'éducation c'est envisager trois principes : l'unicité de l'individu, notamment de l'enfant, dont l'identité résulte de composantes à la fois cognitives, psychiques, physiques, affectives ; la globalité de l'éducation, comme processus touchant à ces diverses composantes ; l'inscription de ce processus dans un contexte social et culturel, et par la même sa définition et son évaluation au regard de ce contexte.

Il paraît sensé d'utiliser le terme d'éducation pour désigner ce projet d'une « éducation globale », et de le distinguer de mots qui recouvrent certains aspects du processus éducatif : à titre d'exemple l'instruction (comme transmission de savoirs et de savoir-faire) ; la pédagogie (comme ensemble de méthodes et de techniques d'instruction et/ou d'éducation)¹⁹. On notera au passage l'écart flagrant entre le discours porté par les pourfendeurs de la pédagogie de notre époque et le discours de la III^{ème} République. L'idée est effectivement en vogue que la pédagogie est une invention récente, et qu'il serait temps de revenir à une forme d'instruction pure, de transmission des savoirs indépendante de tout appareillage pédagogique. En vogue aussi l'idée que l'école existe sur un régime indépendant de la question éducative, et que la mission d'édifier l'être dans sa globalité est une lubie moderne et dangereuse. De tels propos tiennent davantage du fantasme réactionnaire que

d'une analyse objective de l'histoire de l'éducation.

Pour en revenir à la définition de l'éducation partagée, c'est avant tout cette éducation globale que l'avènement de la notion permet de revendiquer. Considérer que l'éducation relève d'une mission partagée, c'est réaffirmer l'unicité de l'individu et la nécessité d'une éducation globale. Plus précisément, l'éducation partagée suppose d'investir des acteurs issus de champs et d'univers différents dans une même réflexion sur la transmission des valeurs, la manière de préparer l'individu à son insertion sociale, non seulement en lui permettant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des compétences sociales ou transversales, et une capacité à se repérer dans son environnement, à se représenter un avenir, à appréhender les institutions, à s'engager dans la Cité et à construire un projet de vie²⁰. C'est tout cela que suppose le terme même d'éducation.

La transmission des valeurs questionne la société, et l'éducation partagée, parmi d'autres réflexions, prend cette question à bras le corps... « les valeurs sont en perte de vitesse »... voilà quel est le discours ambiant²¹. Dans le domaine scolaire, ce sentiment se traduit par une incompréhension, voire par des accusations mutuelles entre enseignants et parents. D'un côté certains enseignants, voyant arriver dans leurs classes des enfants qui semblent ne pas maîtriser des compétences sociales basiques, accusent les parents d'avoir échoué dans leur mission de transmission de ces valeurs... et se sentent dépourvus lorsque la société leur demande d'assurer un tel travail. De l'autre côté, les parents se retrouvent sans armes lorsqu'il s'agit d'accompagner des enfants dans un monde dont les limites ont explosé. Leurs enfants ont accès à une somme d'informations, de sollicitations, d'images, de discours qui n'ont plus rien à voir avec ce qui constituait l'environnement de leurs parents et grands-parents, vingt-cinq ou cinquante ans plus tôt. Ne sachant pas comment accompagner leur descendance, l'aider à traverser et à comprendre un monde aussi complexe, les parents se tournent vers l'école, pour trouver là une quelconque assistance. La situation est apparemment inextricable.

Le problème vient peut-être de notre difficulté à percevoir ce que sont ces valeurs, ou ce qu'elles sont devenues. Leur statut, le régime selon lequel elles traversent la société, ne sont plus aujourd'hui les mêmes qu'à l'époque où DURKHEIM écrivait sa définition de l'éducation. Il ne s'agit plus pour nous d'hériter de nos ancêtres ces principes fondamen-

¹⁹ Je passe rapidement sur ces deux définitions, qui pourraient être longuement discutées. Beaucoup d'enseignants considéreraient que l'instruction intègre de plein droit la dimension des valeurs, dans ce sens où l'a pensée le Ministère de l'Instruction Publique, né des Lumières et visant la diffusion de leurs principes. Pour ces enseignants, il n'y aurait pas de contradiction entre Éducation et Instruction. Cependant, considérons là une convention, selon laquelle je parle d'instruction pour désigner le travail axé sur les compétences cognitives, et d'éducation pour parler d'un processus global, incluant l'instruction

²⁰ On parle depuis longtemps de « savoir-être », mais aussi, plus récemment, de « pouvoir-devenir »

²¹ Voir HOUSSAYE (1992 : 17s)

taux, mais bien de les construire collectivement, de les produire²². Cela ne signifie pas que chaque génération balaie les apports de la précédente, mais qu'un travail d'élaboration permet à des collectifs, ancrés dans un contexte local et une histoire, de se réapproprier des principes existants, en explicitant le sens, en comprenant l'origine, l'utilité sociale, les enjeux. Prenons l'exemple du Travail qui, probablement, fait partie de nos supposées valeurs. Nous n'avons, en tant qu'adultes, aucun repère dans un monde du travail pour nous très nouveau : flexibilité, mobilité, nouvelles formes d'emploi, précarité, chômage... qu'avons-nous à dire et à transmettre de cette notion dont nous ne saisissons nous-mêmes pas la valeur et le sens, pas même toujours la légitimité ?

Il serait trop long ici de développer la question des valeurs et des nouvelles formes de leur production. Insistons cependant sur le fait que lorsque l'on parle de collectifs ancrés dans un contexte et une histoire, et y fondant leurs valeurs, de tels collectifs ne doivent pas être assimilés à des « communautés », celles que le discours politique actuel désigne, en les dénigrant. Un tel collectif peut être la classe, une classe hétérogène, rassemblant des individus d'origine, de confession, de milieux différents. Considérer que ce collectif élabore le sens des valeurs, c'est dire ceci : on ne peut plus attendre de ces élèves qu'ils acceptent docilement les discours que nous leurs offrons sur le travail, le sens de l'effort, et la dignité du travailleur. Nous ne le pouvons pas parce que, comme nous, ils connaissent les chiffres du chômage. Nous ne le pouvons pas, parce que l'école n'a aucune garantie à leur donner quant aux éventuels effets du respect de telles valeurs sur leur avenir. Cependant nous pouvons, et probablement nous devons traduire avec et pour eux des notions apparentées à celles-ci, à la fois en pratique et dans le débat²³ : développer des activités qui aboutissent à une reconnaissance, valoriser des efforts mesurables pour l'élève et dont il peut percevoir les effets ; mais aussi orchestrer des débats sur de telles questions et permettre à chacun, dans des échanges formels et régulés,

²² Voir PIERRON (2006). Relativisons la nouveauté de l'idée. On peut citer le Rapport CONDORCET : « Ni la Constitution française, ni même la déclaration des droits, ne seront présentées à aucune classe des citoyens, comme des tables descendues du ciel qu'il faut adorer et croire. (...) Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins divisé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves »

²³ Je renvoie au texte produit par le Groupe Technique Education Civique (Ministère de l'Education Nationale) en 1993, cité par CELLIER (2003 : 19) : « pour les valeurs, dès le plus jeune âge, elles seront à la fois construites, explicitées et mises en pratique... »

de comprendre les enjeux éventuels de la formation, de l'inscription dans une tradition culturelle, de l'acquisition de savoirs et de compétences. Si l'école ne peut plus garantir à ses élèves un avenir, elle doit, tout en poursuivant son œuvre de formation, leur offrir autre chose : un milieu structurant, des occasions d'être reconnus et valorisés, de s'épanouir hors des seules disciplines fondamentales.

C'est ce travail que l'éducation partagée doit essayer de faire : rassembler les compétences, les mettre en réseau, les rendre cohérentes, pour permettre une réflexion dont l'objectif se résume aisément : poursuivre un vieil idéal (celui de former des citoyens), dans un contexte nouveau (une société « critique » émergente), et pour cela créer des dispositifs et identifier des méthodes originales.

3. Enjeux de l'éducation partagée

L'Education partagée poursuit le vieil idéal d'une éducation globale. Derrière un enjeu général (s'adapter à une société qui s'est transformée au cours du dernier siècle), on peut citer un certain nombre de manières de faire ou d'objectifs. A la question « quels objectifs vise l'éducation partagée ? », on peut répondre, pour commencer, en citant les pistes suivantes.

Une cohérence de l'action éducative

« Faire » de l'éducation partagée, au sein d'un Contrat Educatif Local²⁴ par exemple, c'est d'abord rassembler les acteurs autour d'une table. Les dispositifs supposent que parents, enseignants, acteurs sociaux se rencontrent et débattent des situations éducatives dont ils ont la charge. Ce qui permet une telle collaboration, c'est d'abord l'harmonisation du niveau d'information des acteurs en présence : connaître les situations des enfants, comprendre le travail d'autres adultes, identifier les services et les dispositifs existants sur le territoire. Concrètement, ce travail permet de s'échanger des « tuyaux », de s'orienter les uns les autres vers des services utiles (services sociaux, services municipaux), et finalement d'utiliser au mieux les ressources lo-

²⁴ Insistons sur le fait que l'inscription dans un projet d'Education Partagée peut se faire hors des dispositifs formels comme le CEL. Sur les dispositifs, voir notamment LAFORETS (2006) et l'Instruction n°00-156JS, sur le Contrat Educatif Local

cales. Dans un second temps, ces échanges favorisent la cohérence des interventions éducatives. En confrontant leurs pratiques et leurs difficultés, les acteurs éducatifs confrontent également les principes selon lesquels ils interviennent, comparent leurs discours, leurs méthodes. Tout l'enjeu de ce type de mise en cohérence des principes est d'offrir aux enfants et aux jeunes *un* discours plutôt que *des* discours, éventuellement en contradiction, et compliquant pour les enfants la réception des interventions des adultes. Finalement, la collaboration entre éducateurs de tous champs est le moyen de développer une intelligence collective, d'enrichir l'analyse du terrain, et pour chacun de se décentrer des situations qu'il traverse, de renouveler son regard, sa manière d'envisager son propre univers. Cette dynamique peut être particulièrement favorable à l'identification de solutions, à la production de réponses originales.

Des terrains de réussite

Des élèves en difficulté scolaire deviennent vite des élèves en difficulté... tout court. La sacralisation des savoirs académiques et la prévalence du parcours scolaire dans l'appréciation globale de la situation d'un enfant en sont la cause : échouer à l'école, c'est échouer dans la vie parce que, pour bon nombre de parents ou d'enseignants, rien d'autre ne compte. A l'échelle d'un territoire pourtant, les adultes peuvent faire le choix de valoriser des compétences dites mineures, des savoir-faire échappant au monde de l'école. Eduquer ensemble, cela peut commencer par identifier des compétences présentes chez les enfants, et en faire la publicité, leur donner une certaine visibilité. Il est intéressant qu'un enfant qui a sa place dans un sport ou est une star locale du hip-hop puisse être reconnu en tant que tel par la communauté éducative (au sens large), et que la municipalité, par exemple, propose des espaces de valorisation de ces compétences. L'objectif est que l'enfant s'approprie ce regard porté par les adultes, et que le regard qu'il porte sur sa propre place évolue ; qu'il se perçoive dans des situations de réussite, pas simplement d'échec. Cette forme de reconnaissance de soi par soi, parce qu'elle est « narcissisante », parce qu'elle favorise, dirait-on aujourd'hui, l'estime de soi, peut être un levier de remobilisation.

Transformer le regard des adultes sur les jeunes

Corollaire de cet élargissement des terrains de réussite, la transformation du regard porté sur les jeunes par les adultes. Il est fréquent que des enseignants, dont la relation avec un jeune se limite à un contexte scolaire éventuellement difficile, se sentent enfermés dans des échanges conflictuels, tendus, en un mot que la rencontre

entre les individus échoue. Prendre conscience de la place qu'occupe un enfant dans d'autres situations, c'est élargir son regard et sortir de situations qui ont pu se cristalliser autour d'échecs. Ce regard global, cette expertise collective, est la base essentielle d'une intervention cohérente. Par ailleurs, ce type de travail d'échange et cette transformation de la perception des individus a des effets extrêmement intéressants sur nos comportements avec les enfants dont nous avons la charge.

Donner un visage aux institutions

Les constats désespérés sont courants qui portent sur le rejet par la jeunesse des institutions, entendues au sens large : les services de l'Etat, les associations, et souvent le principe même d'une institution : le fait par exemple qu'un enseignant, au-delà de son identité propre, représente l'Ecole, la Société, soit doté d'un statut spécifique donnant à sa parole ou à son travail un caractère particulier. Cette désaffiliation s'explique par un phénomène similaire à celui que l'on évoquait plus haut au sujet des valeurs : une institution ne vaut pas par principe, n'est pas légitime parce qu'il a été décrété qu'elle l'était, mais parce que nous l'investissons, parce que nous avons l'occasion, au fil de notre expérience, d'appréhender et de reconnaître sa signification, sa légitimité, son intérêt social. L'Education partagée permet, de diverses manières, d'organiser la rencontre entre la jeunesse et les institutions. D'abord parce qu'elle donne un visage à ces institutions. Je considère ici des dispositifs au sein desquels les adultes collaborent, mais qui prévoient également la participation des jeunes, et les rencontres de ces derniers avec ce collectif d'adultes ou certains de ses représentants. De tels dispositifs doivent permettre que des enfants et des jeunes rencontrent des élus, des dirigeants associatifs, des responsables des services sociaux... De telles rencontres mettent en jeu les institutions par la médiation des individus qui les représentent. Les jeunes peuvent alors recevoir un discours concret et ancré dans une relation ; grâce à cette relation, les institutions peuvent devenir autre chose que de simples abstractions. Cette affiliation aux institutions locales est possible sur des territoires où les enfants et les jeunes peuvent interpeller le Maire, un élu, ou d'autres personnes investies d'une responsabilité institutionnelle. Et une telle affiliation est un premier pas vers une inscription plus générale dans le paysage institutionnel national.

Favoriser une inscription sociale et symbolique

On pourrait décrire selon une autre voie ce travail qui consiste à donner un visage aux institutions, en défendant l'idée que l'éducation partagée vise une inscription symbolique des enfants et des

jeunes. Le premier réflexe, justifié, de nombre de projets éducatifs locaux, est de produire un programme d'activités cohérent et accessible à tous : activités culturelles, sportives, artistiques. C'est bien l'une des missions du collectif éducatif : produire une expertise du terrain, identifier les besoins et les ressources, et élaborer une offre éducative. Cet aspect du travail est indispensable. Il permet de mettre en œuvre une véritable égalité dans l'accès à la culture et à l'offre de service en matière éducative. Il permet de développer des compétences techniques et relationnelles. Il met en œuvre l'idéal d'égalité des chances, en répondant à des problématiques scolaires par le biais de ces activités. De telles pratiques favorisent une inscription sociale qui cependant doit être mise en cohérence avec une inscription symbolique. Cette forme d'inscription relève de l'insertion dans un réseau de significations, afférentes aux institutions, aux conventions, aux règles de l'échange. Si l'inscription sociale suppose l'acquisition de savoirs et de techniques, elle ne prend sa valeur et n'est effective que lorsqu'elle est associée à la reconnaissance par l'individu de son environnement social, à l'appropriation des règles qui en déterminent le fonctionnement, et surtout à un sentiment d'appartenance au territoire. Maîtriser des techniques ne me sert à rien, si je ne fonde pas mon identité au regard du collectif et de l'environnement, et si j'ai le sentiment de ne pas appartenir à ce monde social.

Refonder l'autorité

Finalement, répondant à d'autres préoccupations majeures du temps, l'éducation partagée peut être un moyen de refonder l'autorité... non pas de rétablir, d'imposer ou d'affirmer, mais bien de reconstruire, de légitimer, de permettre l'émergence de nouvelles formes d'autorité. Si l'autorité ne repose plus sur des modes traditionnels (une autorité naturelle de l'adulte), il faut trouver des espaces de négociation au sein desquels sont réaffirmées les règles d'échange, l'articulation des rôles et des statuts. Je renvoie, sur cette question, à VULBEAU et PAIN (2003). En suivant ces auteurs, on considère que l'autorité se joue sous des formes nouvelles, par la voie de l'« autorisation », forme d'autorité qui suppose l'émergence de « figures » reconnues, sur la base de compétences, pour « faire autorité » dans un contexte particulier, à l'occasion de projets spécifiques, dans certains cadres d'activité. La rencontre entre éducateurs, enseignants, parents et jeunes peut être l'occasion de ces dynamiques d'ajustement.

4.

Des lieux de tension à questionner

Ainsi évoqués certains des enjeux de l'éducation partagée, il faut bien reconnaître la difficulté de la tâche. Parce qu'un tel projet prend la forme d'une adaptation de nos formes d'intervention à un contexte social nouveau, il faut accepter de fonctionner sur le mode de l'expérimentation, de tâtonner, de tester des pratiques. Nous ne connaissons pas toutes les réponses, mais nous avons, du fait de nos expériences respectives, des outils, des méthodes, que nous pouvons conjuguer pour composer des manières de faire originales. Cependant, dans ce travail de constitution de notre boîte à outils pédagogique, nous sommes souvent confrontés à des contradictions : pour reprendre l'image que je donnais plus haut, des principes et des objectifs issus tantôt du modèle de société dont nous avons hérité, tantôt spécifiques à cette société critique émergente, se croisent et s'entrechoquent. Nous sommes partagés entre les pratiques dont nous avons l'habitude et celles qui appartiennent au champ de l'innovation. On peut probablement gagner à citer certains de ces lieux de tension, certaines de ces contradictions. En prendre conscience, c'est probablement le moyen d'entamer le travail... Certaines de ces contradictions sont plus ou moins sensibles dans les échanges des acteurs au sein de projets d'éducation partagée, mais pas toujours verbalisées. Elles peuvent être taboues, parce qu'elles concernent nos statuts, nos identités, les valeurs que nous défendons. En faire un objet du débat peut faciliter la mise en œuvre des dispositifs.

Prérogatives individuelles et collectives

Chaque acteur éducatif met en œuvre, sur son terrain d'intervention, des compétences spécifiques. Dans ce cadre, il bénéficie d'une reconnaissance, et mission lui a été confiée de remplir un certain nombre d'objectifs. Une inquiétude naturelle, lorsque l'on s'engage dans un projet d'éducation partagée, est de voir de telles prérogatives remises en causes, questionnées, des méthodes critiquées, des compétences professionnelles mises en doute. Il doit être clair que ça n'est pas là le principe d'une collaboration entre acteurs éducatifs. Il ne s'agit pas pour les parents de décider de la manière dont il faut organiser le cours de Maths, ou au professeur de Français de donner des conseils à l'éducateur sportif sur la manière d'organiser un foot. Si chacun met en jeu ses compétences professionnelles, c'est non pas pour les soumettre à censure, mais pour les expliciter, dire comment il travaille, et proposer, du

point de vue de ses compétences propres, une expertise particulière, située. Il peut expliquer ses techniques, sa manière de faire, pour alimenter la réflexion du collectif. Les prérogatives individuelles doivent donc être protégées, et les acteurs ne peuvent s'engager dans le travail collectif que s'ils ont cette garantie de respect minimum de leur propre travail. Ce qui émerge dans l'éducation partagée, ce sont des prérogatives collectives, de nouvelles manières d'agir, qui n'existaient pas nécessairement auparavant, et qui vont s'inscrire dans la culture du collectif. Elles peuvent relever de l'analyse des situations et de l'expertise, d'un travail de synthèse ou de réflexion stratégique et politique. Etablir un programme d'activités culturelles et réfléchir à la manière d'y favoriser l'accès, c'est bien un travail du groupe, et pas spécifiquement celui des parents, des enseignants ou des éducateurs sportifs.

Contrôle éducatif/espaces d'autonomie.

Historiquement, la principale révolution du transfert de la responsabilité de l'enseignement à des institutions dédiées, c'est d'avoir offert aux enfants des espaces d'autonomie et de développement, hors du regard de leurs parents. Grandir, se socialiser c'est, de ce point de vue, avoir son existence propre dans un espace qui échappe au contrôle de la famille. Cet apport de l'institutionnalisation de l'éducation doit être préservé. Pourtant, on l'a dit, l'éducation partagée vise à remettre en question le cloisonnement. Le risque d'un décroisonnement à tout crin, excessif, serait d'établir un contrôle absolu, sans limite, de chaque élève. Il faut donc manier avec prudence les techniques que nous avons évoquées plus haut : harmonisation du niveau d'information des acteurs, échanges sur les situations vécues par chaque adulte avec les élèves etc. Si l'école est un espace public, une partie de l'expérience qu'y vit l'élève doit faire partie de sa « vie privée », constituer une partie de son existence qui échappe à sa famille ou à d'autres acteurs éducatifs. De la même manière, certains événements personnels qui touchent un enfant peuvent être favorablement échangés avec un ou des acteurs éducatifs, mais probablement pas exposés lors de réunions plénières, et rendus publiques. Au collectif adulte, donc, de mesurer ces risques, et de produire des modes de concertation respectueux des frontières entre différents espaces éducatifs, et entre vie privée et vie publique de l'enfant.

Intégration nationale/Gouvernance territoriale

Contradiction encore, apparente du moins : l'éducation partagée a notamment pour source des problématiques nationales, identifiées à l'échelle de la société entière. Ce que les dispositifs qu'elle inaugure visent, c'est la résolution de

problèmes qui semblent être similaires d'un territoire à l'autre. On pourrait voir un paradoxe dans le désir de régler par une forme de gouvernance territoriale des problématiques plus larges, et de viser par ce type de gouvernance locale une intégration nationale. Le paradoxe peut être aisément résolu si l'on rappelle ceci : si l'Etat se charge de définir des objectifs et d'établir le cadre global d'intervention, le collectif local se charge pour sa part de mener une expertise sur le terrain, d'identifier la manière dont se traduisent ici et maintenant des perspectives plus générales, d'identifier et de mettre en œuvre des réponses adaptées au territoire. Cela suppose que les acteurs locaux questionnent en permanence la pertinence de leurs décisions au regard des enjeux nationaux et des attentes sociales globales. Dans le cadre du Contrat Educatif Local notamment, l'articulation entre Etat, Département et Territoires a été pensée pour faciliter cette cohérence.

Participation des jeunes/transmission.

L'Education partagée est généralement associée à des dynamiques de participation des jeunes. Les Contrats Educatifs Locaux peuvent être associés à des Conseils Municipaux d'Enfants et de Jeunes, par exemple. Cette articulation est riche, mais peut poser question. La réflexion sur l'éducation partagée répond notamment à un enjeu fort relié à la transmission de normes et de valeurs, à la transmission également d'un capital culturel. Comment associer ce double objectif : d'une part s'appuyer sur la « culture jeune », favoriser les expérimentations culturelles des enfants et des adolescents, organiser des activités et des projets qui émergent de la parole portée par les jeunes du point de vue de leurs pratiques culturelles de référence ; d'autre part injecter dans cette dynamique les éléments constitutifs de la culture portée par les adultes... il y a probablement des réponses à trouver dans la définition de programmes d'activité, qui peuvent offrir des espaces à des pratiques issues d'univers culturels différents. Une autre voie à explorer consiste à s'appuyer sur les propositions des enfants et des jeunes, pour leur permettre d'inscrire leurs projets dans le paysage institutionnel, en se pliant à ses contraintes, qu'elles soient financières ou matérielles : trouver des lieux en démarchant des associations, négocier des financements avec la ville, communiquer lors d'un concert... et soigner son vocabulaire quand on slame en public, pour épargner les oreilles des voisins qui viennent au concert ! Les adultes peuvent trouver ainsi dans les projets des jeunes des occasions de négociation, et faire de ces projets un moyen pour les jeunes de se socialiser, de jouer le jeu des institutions : voilà des occasions d'inscription.

Trois clés pour une éducation partagée

L'Éducation partagée se définit dans des tensions : tensions en jeu dans la société qui voit émerger la notion, ou tensions éventuelles dans les dispositifs de concertation eux-mêmes. Pour cette raison, on ne peut s'attendre à ce qu'une collaboration entre parents, enseignants, représentants des institutions ou associations, fonctionne sans heurts et sans délais. Il faut probablement accepter que la qualité de cette collaboration et ses effets apparaissent comme les résultats d'un processus qui s'installe dans le temps. Je proposerai en conclusion trois pistes qui peuvent favoriser la réussite d'un tel processus.

La première concerne l'acceptation des contraintes et des tensions, et leur verbalisation. Les acteurs de l'éducation partagée peuvent être amenés à s'engager dans des débats sur leurs missions, leurs prérogatives, et se mettre en jeu fortement en revendiquant les principes qui fondent leurs interventions, les méthodes propres à leur champ. L'un des enjeux forts de l'éducation partagée consiste à mettre ces aspects de la mission éducative en jeu, à en débattre, parce que cette mise en jeu favorise l'émergence d'un projet commun et d'une culture partagée de l'éducation. Pour cette raison, le collectif gagne à verbaliser les éventuelles tensions, à en opérer l'analyse, et à fonder sur la base de ces discussions une série d'accords sur la manière de travailler ensemble : les règles de l'échange, les procédures du débat, les modalités de la décision. Toutes ces conventions participent de la culture commune qui permet au groupe d'avancer dans ses projets.

Par ailleurs, et selon le même principe, un dispositif d'éducation partagée doit être un lieu d'élaboration... Elaboration (comme production) d'une offre d'activités, mais élaboration aussi de significations partagées. L'accord sur les principes, les valeurs, les finalités de l'action éducative, est favorisé par un débat qui porte sur le cœur du projet : en explicitant les termes et en débattant du sens des mots, on ajuste des représentations de l'acte éducatif qui participent pleinement de l'expertise de la situation. Il ne faut donc pas considérer que la définition de termes abstraits et de concepts va de soi, et prendre le temps, lorsque la question se pose, de s'interroger sur le sens des mots pour les définir collectivement.

Finalement, gageons que la participation de l'ensemble des acteurs de l'éducation à des dispositifs comme ceux que nous évoquons ici n'est complète qu'associée à une participation des enfants et des jeunes. La visibilité, aux yeux des jeunes, du travail des adultes, l'inscription des enfants dans des débats impliquant les représentants des institutions, la négociation du collectif adulte sur la base des propositions des adolescents, tout cela conditionne et enrichit les effets de la coopération engagée par les adultes. Au collectif adulte, pour atteindre ce but, d'échafauder parallèlement à leurs propres dispositifs de concertation, des espaces à même d'accueillir la parole des enfants et des jeunes.

Il y aurait bien d'autres règles à se donner et de pistes à explorer... Mais c'est sûrement sur le terrain, dans la réalité de la coopération, que les acteurs peuvent identifier celles qui sont significatives sur leurs territoires. C'est en développant leurs propres manières de faire et de penser l'éducation que des collectifs locaux pourront élaborer à leur façon le « sens de l'action éducative »²⁵.

²⁵ BIER (2001 : 28)

Bibliographie

- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., 1989, *Le niveau monte, réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil
- BIER B., 2001, « Le Partenariat en question, l'expérience de l'éducation prioritaire », Intervention, CEFISEM de Paris, 28 Mars 2001.
Texte en ligne : <http://www.injep.fr/Le-partenariat-en-question.html>
- BIER B. (dir.), 2006, *Vers l'Education Partagée, Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*, Cahiers de l'Action n°7, INJEP
- BOLTANSKI L. et CHIAPPELLO E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, PUF
- BUISSON F. (dir.), 1880-1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 4 volumes, Paris, Hachette
- CELLIER H., 2003, *Une éducation civique à la Démocratie*, Paris, PUF
- CONDORCET, 1792, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Paris, Imprimerie Nationale
- DUMAND M., 2006, « Les sœurs ennemies », in *Politis*, Hors-Série n°44, Septembre 2006, pp. 30-31
- DURKHEIM E., 1911, Article « Education », in BUISSON (dir.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, rééd. 2000, Paris, Kimé, pp. 75-95
- GAULUPEAU Y., 1992, *La France à l'école*, Paris, Gallimard, coll. Découvertes, rééd. 1997
- HEBER-SUFFRIN C. et HEBER-SUFFRIN M., 1996, *Echanger les Savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer
- HOUSSAYE J., 1992, *Les valeurs à l'école, l'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF
- Instruction Interministérielle n° 00-156JS, du 25 octobre 2000, portant sur le Contrat Educatif Local, Ministère de la Jeunesse et des Sports et Ministère de la Ville
- LAFORETS V., 2006, *Projets éducatifs locaux, l'enjeu de la coordination*, Cahiers de l'action n°6, INJEP
- MAYEUR F., 2004, *Histoire de l'Enseignement et de l'Education, 1789-1930*, Paris, Perrin
- PIERRON J.-Ph., 2006, « L'éducation partagée, mythe ou réalité », Texte d'une Intervention, Conseil Général de l'Allier.
Texte en ligne : http://www.cg03.fr/pages/pdf/jeunesse/ATELIER_10.pdf
- PROST A., 2004, *Histoire de l'Enseignement et de l'Education depuis 1930*, Paris, Perrin
- RICHEZ J.-C., 2005, « L'éducation partagée : une idée neuve ? », in *Ville, Ecole Intégration*, n° 140, Mars 2005, pp. 125-130
- VULBEAU A. (dir.), 2001, *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expériences dans l'espace public*, Paris, Erès
- VULBEAU A. et DUBOUCHET L., 1999, *Des expérimentations sociales et des jeunes*, Vigneux, Matrice
- VULBEAU A. et PAIN J., 2003, *L'invention de l'autorité*, Vigneux, Matrice