

L'éducation partagée : une idée neuve ?

« A priori », la notion d'éducation partagée va de soi et relève du sens commun¹. Si l'on interroge autour de soi « qui éduque? », il est répondu spontanément : les parents et l'école. C'est ce qui ressort d'ailleurs d'un sondage récent TNS Sofres². Pourtant, au-delà des évidences, la coresponsabilité éducative soulève des questions et rencontre des obstacles.

L'éducation partagée, une idée simple mais aussi une idée neuve ! Les premières mentions n'apparaissent qu'à la fin des années quatre-vingt-dix. La mention la plus ancienne date du 17 septembre 1998 dans un *Bulletin officiel de l'Éducation 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, l'instruction du 25 octobre consacrée aux contrats éducatifs locaux (CEL) précise : « La mission éducative, dont le CEL constitue l'expression, est une responsabilité partagée entre l'État, les enseignants, les collectivités territoriales, les associations, les familles.³ » On notera, pour mémoire, que, dans tous ces textes, ce n'est pas l'éducation, mais la responsabilité ou la mission qui sont partagées.

■ Jean-Claude RICHEZ

■¹ Il n'existe pas à ce jour d'ouvrage consacré à l'éducation partagée en tant que telle ; la meilleure introduction reste la petite brochure publiée par la DIV, *Trajectoire réflexive*, et Jean Roucou dans *Projet éducatif local et politique de la ville*, Saint-Denis-La Plaine, Éditions de la DIV, 2001. Les Rencontres de Rennes, organisées par la Ligue de l'enseignement et la ville de Rennes, ont été depuis un lieu privilégié d'élaboration d'une réflexion autour de l'éducation. Les numéros spéciaux publiés par *VEI Enjeux* (SCEREN-CNDRP) rendant compte des rencontres sont une source précieuse de documentation autour de l'éducation partagée. On se reportera également au dossier documentaire publié par l'INJEP, *Politiques éducatives territoriales*, Marly-le-Roi, INJEP, 2004.

■² « L'éducation passe aussi par l'association », *Libération*, 17 novembre 2004.

■³ Instruction n° 00156 JS du 25 octobre 2000 relative aux contrats éducatifs locaux.

■⁴ Sur la notion de coéducation, voir Frédéric Jésus, *Co-éduquer. Pour un développement social durable*, Paris, Dunod, 2004. La FCPE a fait de la coéducation, depuis son congrès de La Rochelle en 1998, l'un de ses axes de travail privilégiés. Elle la définit comme : « Le partage des responsabilités éducatives entre les familles et les autres éducateurs potentiels. Elle commence au moment où l'enfant est confié par ses parents à des tiers [...]. Elle se poursuit jusqu'à celui où lycéen, et même étudiant, il partage sa vie entre sa famille et d'autres espaces éducatifs. Pendant toute cette période, un principe s'impose, c'est le jeune qui est au centre du processus éducatif. » www.fcpe.asso.fr

■⁵ Un texte plus récent publié au BOEN le 17 septembre 1998 précise la place de la famille. Il s'agit de développer un « partenariat durable avec les parents dans un esprit d'ouverture, de confiance réciproque, de respect mutuel ». Sur les parents à l'école, voir : Fédération générale des associations départementales des pupilles

On peut cependant inscrire cette conjoncture nouvelle dans un mouvement plus ancien. Depuis le milieu des années quatre-vingt s'est développée la notion proche de coéducation qui privilégie le partage de la mission éducative entre l'école et les familles⁴. Elle dérive ici directement de la circulaire du 11 juillet 1985 (85-246) qui redéfinit la place des familles à l'école⁵. Par ailleurs toute une série de dispositifs, qui se mettent en place à partir du début des années quatre-vingt, recourent 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, avec création de zones d'éducation prioritaires, contrats bleus, aménagement des rythmes de vie de l'enfant et des jeunes (ARVEJ), aménagement des rythmes scolaires (ARS). Notons enfin 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 concernait la politique de la ville à l'Éducation 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 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 dans l'ANDEV⁶ pour faire face aux nouvelles demandes auxquelles ils se trouvent confrontés. Nombre de communes de leur côté se regroupent dans un réseau de villes éducatrices⁷.

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'État formalise à la fin des années quatre-vingt. 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 contrats.

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 étio- logie complexe et leurs diverses dimensions, et traités en optimisant les ressources présentes sur son site⁸ ».

C'est dans cette nouvelle logique que vient s'inscrire 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 d'État par excellence. 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, un détour par l'histoire semble nécessaire.

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 construite la nation. En mettant en place la séparation de l'Église et de l'État, la république exclut ou au moins dévalorise ou marginalise les autres acteurs éducatifs dans la société, alors que par ailleurs elle vient de déposséder en grande partie les communes, avec les lois Ferry, des larges prérogatives dont elles jouissaient jusqu'alors. Le système scolaire français se développe 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 Grégoire⁹, à l'opposition entre Montagnards et Girondins. Pour une grande partie des jacobins, le local, voilà l'ennemi. Cette méfiance à l'égard du local renvoie en fait à un problème constitutif de la nation française, son extrême hété-

de l'enseignement public, *L'École partagée. L'accompagnement de l'enfant et de sa famille*, Marly-le-Roi, INJEP, 2002; et surtout Philippe Meirieu, *L'École et les Parents, la grande explication*, Paris, Plon, 2000.

■⁶ L'Association nationale des directeurs de l'enseignement des villes était dirigée jusqu'à une date récente par Francis Oudot. L'ANDEV a été fondée en 1992 par un certain nombre de chefs de service des affaires scolaires. Elle a été dans un premier temps réservée aux chefs de service de villes de plus de 50 000 habitants. Aujourd'hui, elle revendique plus de six cents adhérents et est ouverte à toutes les communes. Vient même de se constituer en son sein un réseau de chefs de service de conseils généraux. (www.andev.com.fr).

■⁷ Le Réseau français des villes éducatrices a été créé en 1998 par des adjoints à l'éducation (Lille, Nantes, Montpellier, Lyon, Strasbourg, Brest et Rennes). Il est aujourd'hui animé par Frédéric Bourcier, adjoint au maire de Rennes.

■⁸ Françoise Lorcerie, « Projet éducatif, territoire et habitants après treize ans de politique prioritaire de la ville », dans « Projet éducatif, territoire et habitants », *VEI Enjeux*, hors série n° 7, 2003, p. 148-175 (p. 154).

■⁹ Voir Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 2002.

rogénéité culturelle et linguistique. À la fin du XIX^e siècle, rappelle l'historien américain Eugen Weber, seule une minorité de Français parlait français¹⁰. L'une des missions de l'école est de construire la nation à travers son unification culturelle et linguistique.

C'est dans ce contexte que l'école se voit confier le monopole de l'instruction qui, très rapidement, va se confondre avec l'éducation. De façon très révélatrice, le ministère en charge de ce dossier se transforme de ministère de l'Instruction publique en ministère de l'Éducation nationale. Le programme républicain est parfaitement résumé par Durkheim dans *Éducation et Sociologie* lorsqu'il définit l'école comme instance de « socialisation méthodique de la jeune génération¹¹ ». 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 le maître, des esprits qui demandent à être élevés sans prendre en compte les particularités qu'ils peuvent avoir dans la société civile. À 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 inégalités¹²... ». De là découle le modèle classique du partage éducatif dans la société française tel que le décrit Philippe Meirieu¹³. 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. À 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. Ces dernières sont porteuses d'un projet pédagogique explicite dont les références 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 à travers les profondes transformations que connaissent aussi bien la famille que l'école et les associations. La famille se trouve confrontée de plein fouet à la crise des modes de filiation¹⁴. 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 du nombre des enfants nés hors du mariage, la montée et l'émergence des familles monoparentales. Tout cela concourt à la dissociation de la parenté physique et de la parenté sociale et au développement d'un « pluralisme familial multiforme¹⁵ ». 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 tient par ailleurs une place de plus en plus importante et la culture médiatique joue un rôle

■¹⁰ Eugen Weber, *La Fin des terroirs : la modernisation de la France à la fin du XIX^e siècle*, Paris, Fayard, 1984.

■¹¹ Émile Durkheim, *Éducation et Sociologie* (1^{re} édition, 1922), Paris, PUF, 1992 ; présenté par Paul Fauconnet.

■¹² Françoise Lorcerie, « L'école dans la cité, quels enjeux ? », *VEI Enjeux*, hors série n° 1, 2002.

■¹³ Conférence de Philippe Meirieu, « Éduquer ensemble à l'échelle du territoire. Pourquoi, comment », Deuxièmes Rencontres nationales de l'éducation de Rennes, mars 2000, organisées par la Ligue de l'enseignement. Texte partiellement donné dans *Projet éducatif local et Politique de la ville*, Saint-Denis-La Plaine, Éditions de la DIV, 2001, p. 5 et 6.

■¹⁴ Voir Irène Théry, *Couple, Filiation et Parenté aujourd'hui*, rapport à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au garde des Sceaux, ministre de la Justice, Paris, Odile Jacob, La Documentation française, 1998. Sur toutes ces questions, on se reportera aux travaux de François de Singly. On pourra se reporter par exemple à *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2^e éd., 2004 ; à *Le Soi, le Couple, la Famille*, Paris, Nathan, 1996 ; ou encore à *La Famille en question, état de la recherche*, Paris, Syros, 1996. En allemand, voir Ulrich Beck et Elisabeth Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Francfort, Surkamp, 1990.

■¹⁵ L'expression est d'Ulrich Beck et d'Elisabeth Beck-Gernsheim, *op. cit.*, ou en français Ulrich Beck, « Le conflit des deux modernités, la dispersion des solidarités », *Lien social et politique*, n° 35, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 15-25 (p. 18-19).

croissant relativisant fortement les héritages familiaux et la culture scolaire. L'enfant et le jeune entraînent auparavant 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 leur passage à la vie adulte. Aujourd'hui, ils se trouvent dans l'obligation d'une construction personnelle dessinée par la nature et l'intensité des relations qu'ils entretiennent avec leur environnement, leur capacité à expérimenter. Les compétences relationnelles occupent une place 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. Il est demandé à l'école, ce qui est nouveau, de délivrer 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 termes de valeurs, sont profondément modifiés. La république est devenue un acquis collectif, intériorisé par tous. Elle doit maintenant assurer l'éducation à la citoyenneté et, au-delà, développe l'apprentissage des règles du « vivre ensemble ». Elle doit enfin savoir faire 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-corps¹⁶ ».

Le positionnement des institutions du temps libre se trouve également profondément affecté. Les communes comme les parents attendent 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 périscolaires 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, elles sont de plus sollicitées sur la question des orientations de notre société et des valeurs alors qu'elles sont souvent devenues étrangères à leur héritage et donc incapables de le transmettre.

Cette crise du modèle classique est encore accentuée par la montée en puissance d'un nouvel acteur dans le champ éducatif : les communes et, de façon plus générale, les collectivités territoriales. Elle découle, comme nous l'avons vu, des lois de décentralisation, mais aussi et surtout du développement de la demande sociale d'éducation de la part des électeurs, demande 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 %¹⁷. 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. Elles n'entendent plus être seulement sollicitées comme partenaires financiers, mais souhaitent aussi être reconnues comme des partenaires éducatifs à part entière.

■ ¹⁶ Colette Crémieux, *La Citoyenneté à l'école*, Paris, Syros, 1998 ; voir en particulier le chapitre v, « Une laïcité mal comprise ».

■ ¹⁷ *L'État de l'école*, Direction de la programmation et du développement, ministère de l'Éducation nationale, Paris, 1999.

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 (apprentissage 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. Cela 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 médias. 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 toutes 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.¹⁸» 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 Hélène Mouchard-Zay, les parents 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 municipal¹⁹».

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. «Si l'on parle par exemple de la représentation des parents dans les écoles, dans les collèges ou les lycées, écrit Françoise Lorcerie, on voit bien aujourd'hui que les parents n'ont pas l'information qui leur permette d'être un levier de transformation positif pour l'école; ils ne peuvent l'être que si quelqu'un dans l'école les informe, mais ils sont toujours décalés par rapport à ce qu'il se passe, à ce qu'ils pourraient proposer, à ce qu'ils pourraient avoir intérêt à proposer»; et Françoise Lorcerie fait la proposition suivante: «Une des grandes idées de transformation interne de notre système éducatif aurait pu consister à demander que les chefs d'établissement ne soient pas de droit les présidents du conseil d'administration de l'établissement. C'est un changement qui serait essentiel, pas seulement symbolique, et qui ne serait pas difficile à mettre en place puisque cela existe déjà dans les lycées agricoles.²⁰» Pourtant, la participation des parents comme celle des enfants sont inscrites 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 en 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.

■¹⁸ Pascal Bavoux, «Mailler les territoires par divers dispositifs éducatifs: une réponse suffisante aux besoins», *VEI Enjeux*, op. cit., hors série n° 7, 2003, p. 48-56 (p. 53)

■¹⁹ Hélène Mouchard-Zay, «Projet éducatif territorial, place des habitants, des citoyens, des usagers, des acteurs, des institutions...», *VEI Enjeux*, op. cit., hors série n° 7, p. 70-95.

■²⁰ Françoise Lorcerie, «L'école dans la cité, quels enjeux?», dans «Éducation et politique de la ville», *VEI Enjeux*, hors série n° 1, janvier 2000.

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 Thélot²¹. Il marque incontestablement une avancée en reconnaissant comme un acquis le principe pour l'école de « former, avec des partenaires²² ». 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.²³ » 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 : « [L'école] développe des partenariats 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 assumer²⁴ ». 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 en effet « l'établissement scolaire comme lieu commun à tous les élèves » aux autres acteurs s'attachant « à développer des actions préventives de la difficulté scolaire (décrochage, absentéisme, délinquance, violences et incivilités)²⁵ ». Reste fortement ancrée la conception 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 voie pour sortir notre système scolaire de l'impasse dans laquelle 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, à l'avantage des Finlandais ;
- l'éducation partagée enfin apparaît comme indispensable dans une société où l'éducation doit être pensée tout au long de la vie – 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 est responsable de l'unité Recherche, études, formation de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

richez@injep.fr

■ ²¹ Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, Paris, SCÉRÉN/CNDP, La Documentation française, 2004.

■ ²² Chapitre VIII du rapport Thélot.

■ ²³ Claude Thélot, *op. cit.*, p. 127.

■ ²⁴ *Ibid.*, p. 128.

■ ²⁵ *Ibid.*, p. 128.