

LA CO-EDUCATION : UNE ŒUVRE COLLECTIVE AU SERVICE DE L'ENFANT

© Le journal de l'animation – janvier 2003

www.info-presse.fr/revue/journal-animation_M4032.htm

« Il faut tout un village pour éduquer un enfant. » Ce proverbe vient d'un continent, l'Afrique, où l'éducation d'un enfant a toujours été une oeuvre collective. Ce fut longtemps le cas de notre propre société. Ce ne l'est plus. Il n'y a jamais eu autant d'adultes autour de l'enfant, mais cette multiplicité est source de compétition. Quelle place doivent prendre respectivement les parents, les institutions spécialisées prenant en charge l'enfant, le secteur des loisirs, le groupe de pairs ? C'est le défi que pose le concept de coéducation.

Il faut tout un village pour éduquer un enfant

La communauté traditionnelle a longtemps assuré un rôle essentiel dans la cohésion sociale, tout en constituant un frein considérable à l'épanouissement individuel. L'émergence de l'individu a, de son côté, induit une forme inquiétante d'égoïsme. Notre société peut-elle réaliser la synthèse entre le trop-plein d'individualisme ? Peut-elle garantir la cohésion des adultes en évitant leur (con)fusion ?

Du processus d'humanisation

Nous sommes le 8 janvier 1800. Un groupe de chasseurs trouve dans une forêt de l'Aveyron un enfant nu, maigre, crasseux, aux cheveux longs. Il ne sait pas parler et pousse seulement des grognements. Il se déplace à quatre pattes, avec une démarche proche de celle du singe. Il est insensible à la douleur et au froid, par contre l'odorat et l'ouïe sont fortement développés. Il est parfaitement intégré à son environnement : sa vie est ponctuée de luttes avec des animaux, de recherche de nourriture, de défense de territoire, d'oisiveté et de liberté. L'enfant apparaît complètement inadapté à la vie en société. L'absence totale de relations l'a privé des manières, langage, conscience et sensibilité, propres aux êtres humains. Jean Itard, jeune docteur aux intuitions géniales, se voit confier l'enfant. Il va tenter de le réintégrer dans la société en lui faisant rattraper le retard accumulé en matière d'apprentissage¹.

Parmi les nombreux enseignements de cette histoire authentique, outre le principe d'éducabilité posé face à tout être humain (Jean Itard pouvant être considéré comme l'un des fondateurs du métier d'éducateur spécialisé), on notera la démonstration éclatante de la nécessité de la relation, comme moyen essentiel de socialisation permettant le passage de l'animal privé de parole à un être humain capable de questionner le monde et de se mettre lui-même en question. Le chemin à parcourir entre ces deux états ressemble plus au

¹ Voir à ce propos le magnifique film de François Truffaut, *L'enfant sauvage*, qui reprend fidèlement l'histoire de celui qui est connu depuis sous le nom de Victor de l'Aveyron.

parcours du combattant qu'à une promenade de santé. Les épreuves sont multiples et la maturation longue.

L'état de dépendance du petit d'homme perdure très longtemps en comparaison du reste du monde animal. S'il faut quelques heures à un poulain pour se dresser sur ses pattes et quelques mois pour s'émanciper de sa génitrice, il en est tout autrement pour l'enfant. L'état de prématurité de fait dans lequel il naît aurait pu constituer un handicap fatal pour l'espèce. Il aura été en fait sa chance : alors que la plupart des autres races animales arrivent au monde dotées de l'essentiel de l'équipement indispensable à leur survie, l'être humain va acquérir après sa naissance tout ce qui lui est nécessaire pour exister. La capacité de son cerveau va être multipliée par quatre au cours des années qui vont suivre. Le rôle de l'éducation constitue donc un enjeu vital : il est même constitutif du processus d'humanisation.

De la prégnance du groupe...

Pendant une longue période historique, les formes d'éducation adoptées par la société pour amener les enfants à l'âge adulte se sont résumées pour une bonne part à une prise en charge par le groupe. Les parents jouaient un rôle important, mais étaient relayés très naturellement par la famille élargie, les voisins, les anciens du village, etc. La communauté constituait face à l'individu un cadre tout puissant dont la prégnance était incontournable. La sanction suprême n'était pas la peine de mort, mais le bannissement. Cette mesure était considérée comme une véritable mort sociale, condamnant celui qui en était victime à la rupture avec son milieu nourricier et à une errance menaçante à terme, un peu comme si l'on arrachait une plante à la terre lui apportant tout ce dont elle a besoin.

Au sein de cette communauté, chacun se voyait attribuer une place. La naissance déterminait alors la place occupée dans l'organisation d'une société qui se reproduisait à l'identique d'une génération à l'autre. L'enfant de paysan devenait paysan, l'enfant d'artisan, artisan, l'enfant de noble, noble. La préparation de l'enfant à son futur rôle d'adulte se limitait plutôt à l'initiation à un rôle prédéfini. Il n'était pas question de créer cet honnête homme, capable de se déterminer par lui-même en faisant une juste utilisation de sa liberté, conception qui percera progressivement à partir du XVIII^e siècle, grâce à la philosophie des lumières, puis s'imposera à l'ensemble de la société. La question de la détermination individuelle émerge alors avec force. Chacun(e) doit pouvoir décider de sa vie en fonction de ses choix et de ses préférences : c'est le nouveau credo qui tend à s'imposer.

... à l'individu roi

Cette approche nouvelle de la place du sujet face au groupe s'accélère d'une manière particulièrement forte autour de 1968 : remise en cause de l'autorité tyrannique du père, valorisation de l'individualisme, rejet d'une morale contraignante vécue comme autant de préceptes imposés par le groupe et qui étouffe l'épanouissement de chacun(e), etc. La profonde révolution des mœurs, qui s'opère à compter de cette période, correspond sans doute aussi à la dissolution des communautés traditionnelles. Le mode de vie s'urbanise. La surveillance réciproque des habitants des bourgs d'antan disparaît. L'anonymat gagne ces grands ensembles et ces quartiers où l'on retrouve, de temps à autre, un habitant mort dans son logement depuis plusieurs années sans que ses voisins ne se soient inquiétés de son absence prolongée !

Seul ne semble plus compter qu'un « moi je » surdimensionné qui ne laisse que peu de place à l'intérêt collectif. Tout se passe comme si le seul et unique facteur qui entre en ligne de compte dans la détermination de l'attitude à adopter relevait exclusivement de l'intérêt personnel. « Pourquoi je me lèverais dans le bus pour laisser ma place à une personne âgée ? Moi aussi, je suis fatigué ! », « Pourquoi je ramasserais ce conteneur-poubelle que le

vent a fait tomber ? Je ne suis pas payé pour ! », « Pourquoi j'interviendrais pour défendre cette femme ennuyée par un groupe de jeunes ? Chacun ses affaires ! », « Pourquoi dirais-je quelque chose à ces gamins en train d'éclater contre un mur des canettes de bière ? Ce ne sont pas les miens ! ». La place du groupe a profondément régressé dans la formation du citoyen, au profit d'une forte atomisation.

Une synthèse est-elle possible ?

On se trouve confronté là à un paradoxe fondamental : alors que l'individu n'a jamais bénéficié d'autant de facilités pour trouver les moyens de son épanouissement, le choix et la liberté dont il bénéficie peuvent contribuer à une dérive sociale destructive, l'égoïsme prenant alors le pas sur les indispensables solidarités entre membres d'une même communauté de vie. Et les chantages d'un passé présenté comme idyllique d'enclencher leurs sirènes réactionnaires sur les méfaits de la modernité, du laxisme et du trop-plein de liberté. Et Mai 68 d'être convoqué au tribunal de l'Histoire pour ses effets destructeurs sur la tradition, l'autorité et la discipline. Et les droits de l'enfant d'être mis en accusation pour leur déstabilisation du monde adulte et la place donnée au petit d'homme comme roi de l'univers. Serions-nous donc condamnés à la seule alternative entre un avenir anémique et un retour aux valeurs traditionnelles ? Il est sans doute possible d'imaginer d'autres solutions qui se situeraient entre l'ancestrale et pesante pression communautaire et la toute-puissance individualiste. Mais avant de réfléchir à ces pistes possibles, il nous faut au préalable continuer notre état des lieux, en abordant l'accélération des mécanismes de spécialisation et de division du travail éducatif à l'œuvre dans notre société depuis une cinquantaine d'années.

DES INTERVENANTS MULTIPLES ... ET RIVAUX

Un paysage éducatif éclaté...

Pendant longtemps, avons-nous dit, la communauté restera l'unique lieu de transmission des valeurs et des connaissances. Ce qui importe alors n'est pas tant de savoir lire et écrire ou avoir accès à une culture générale, mais de s'imprégner des mythes ancestraux, des coutumes traditionnelles et des textes religieux, toutes choses qui servent surtout à permettre à la structure sociale de se reproduire en l'état. Le panorama que nous offre notre société moderne est tout à fait différent. L'enfant fréquente un nombre impressionnant de lieux qui lui apportent chacun une fraction de l'éducation qui va faire de lui un adulte.

Ce que peuvent lui transmettre ses parents prend toute sa place mais rien que sa place, aux côtés de bien d'autres instances, au premier rang desquelles on trouve bien entendu l'école. Mais ce n'est pas la seule source d'éducation, loin de là. Il faut aussi comptabiliser les activités de loisirs (sport, musique, théâtre...), la lecture, la télévision, internet, etc., sans oublier les relations avec le groupe de pairs, notamment à l'adolescence, qui sont une source importante de formation de l'esprit. Cet éclatement est sans doute en grande partie lié à l'enrichissement global d'une société (en France, entre 1950 et 1999, le produit intérieur brut par habitant a été multiplié par 3,8) qui a pu, en conséquence, accroître considérablement ses offres éducatives et culturelles. Même si des disparités fantastiques perdurent (les 350 habitants les plus riches du monde possèdent autant que les 2 350 000 000 les plus pauvres), il n'y a pas d'appauvrissement général, bien au contraire.

... peuplé de bataillons d'intervenants...

Toute civilisation qui accroît ses revenus peut spécialiser une part toujours croissante de ses membres dans des tâches non directement liées à la seule production. C'est ce mécanisme qui explique l'accroissement des bataillons de professionnels du secteur éducatif et socio-éducatif. Ainsi dans le monde, les personnels de l'enseignement sont-ils passés de 2 994 000 en 1980 à 4 756 000 en 1996. En France, on comptait, en 1998, 800 000 travailleurs sociaux. Leurs effectifs ont littéralement explosé dans le dernier quart du XX^e siècle. En ce qui concerne les assistants sociaux, leur nombre est passé de 19 000 en 1970 à 38 000 en 1998. Quant aux animateurs, on en compte aujourd'hui 37 000 (contre 25 000 en 1982).

La création, ces dernières années, de 350 000 emplois-jeunes participe de cette dynamique. Au-delà de la volonté politique affichée d'une diminution du nombre des jeunes chômeurs, on retrouve là une nouvelle manifestation de la tendance à créer des fonctions justifiant d'un emploi salarié sur des domaines les plus divers : éducation à l'environnement, médiation entre l'école et le quartier, création de pôle multimédia, prévention du tabagisme, animation périscolaire, animation dans les bibliothèques, etc. Toutes choses qui viennent encore décupler le nombre des interlocuteurs susceptibles de proposer aux enfants et aux jeunes une offre éducative. La multiplication des partenaires de l'éducation a créé une forte compétition entre eux.

... qui se méfient les uns des autres

Une méfiance latente oppose les familles et les professionnels, chacun voyant dans l'autre l'empêcheur de tourner en rond, celui qui met des bâtons dans les roues de l'action qu'il a engagée. Si l'on passe en revue ces récriminations, on peut afficher un inventaire à la Prévert.

Les parents reprochent aux enseignants d'être soit trop sévères (en punissant de façon injuste), soit d'être trop laxistes (incapables de tenir leur classe), de ne pas être assez compétents (en donnant pas suffisamment de travail) ou au contraire d'être trop exigeants (en surchargeant de devoirs), de ne pas écouter les problèmes spécifiques de leur enfant (en ne s'occupant que des meilleurs) ou au contraire de ne pas suffisamment le stimuler (en ne l'aidant pas à dépasser des difficultés), etc.

Du côté des enseignants, on ne s'en laisse pas compter. Les parents sont à leurs yeux soit démissionnaires (refusant toute relation d'autorité à l'égard de leur enfant), soit complices (les protégeant coûte que coûte). Ils sont soit trop exigeants (rêvant d'un avenir professionnel pour lequel leur enfant n'a manifestement pas le niveau), soit dans le désintérêt à l'égard de l'école (n'attachant que peu d'importance aux résultats scolaires). Les parents sont encore perçus soit dans l'incapacité de comprendre le travail demandé par l'enseignant (ne pouvant donc pas soutenir leur enfant), soit dans la prétention d'apprendre aux professeurs ce qu'ils ont à faire (en se permettant de contester ou simplement de discuter les méthodes pédagogiques).

Il serait vain de vouloir nier l'existence de tels comportements. Après tout, avec plus de 8 500 000 familles, 12 500 000 élèves scolarisés et 866 000 enseignants, on a de grandes chances de trouver chacun de ces profils à plusieurs centaines d'exemplaires !

Un secteur de l'animation non épargné

La difficile relation parents/enseignants pourrait occuper tout le terrain et occulter les éventuels conflits avec le secteur du temps libre. On voit néanmoins poindre là aussi méfiance et récrimination.

Les parents craignent de tomber sur un animateur pédophile ou de voir leur progéniture côtoyer d'autres enfants qu'ils jugent non fréquentables (les encadrants n'étant pas là pour surveiller suffisamment). Ils soupçonnent les organisateurs de ne pas veiller à toutes les conditions de sécurité et les animateurs d'être plus occupés à bavarder entre eux qu'à s'occuper des enfants. La qualité des animations est parfois critiquée et le prix de la journée semble onéreux (ce malgré les subventions qui en diminuent massivement le coût dans bien des cas).

Les animateurs, de leur côté, sont parfois découragés de constater que les parents ne s'intéressent pas à ce que leurs enfants ont réalisé. Ils leur reprochent une attitude très consummatrice et trouvent que trop souvent le centre est considéré comme une simple garderie.

Là encore, avec près d'1 500 000 enfants fréquentant les centres de vacances et de loisirs et 162 000 intervenants y travaillant, on a de grandes chances de trouver les attitudes critiquées de part et d'autre.

On n'échappera pas non plus à l'évocation des relations parfois tumultueuses entre le monde de l'enseignement et celui de l'animation. Ces enseignants qui considèrent les animateurs avec mépris (les prenant pour des petites mains voire leurs « boniches ») ou défiance (ne représentent-ils pas une menace, du fait de leur regard critique ou de leur prétention pédagogique ?). Et ces animateurs considérant les enseignants comme animés du seul désir de dispenser une instruction (se désintéressant complètement du sort de l'enfant qui est censé la recevoir).

VERS UNE COHESION SANS FUSION

Une coopération nécessaire

Voilà donc dressé un état des lieux qui nous a permis de planter un décor très contrasté. La communauté connaît une perte de vitesse face à un individu tout puissant. Cette évolution a modifié l'impact des modes d'éducation, marqués eux-mêmes par une multiplicité du nombre des intervenants auprès de l'enfant. Et ces différents acteurs ont construit une culture faite de méfiances réciproques : entre familles et professionnels, mais aussi entre professionnels eux-mêmes ! Ces mutations ont eu lieu en une courte période historique, ne laissant guère l'occasion de porter un regard rétrospectif sur ce qui était en œuvre. L'articulation qui apparaît à chacun nécessaire reste à construire.

La coéducation, de plus en plus souhaitée par tous comme une orientation incontournable, implique une vision convergente de ce qui peut (et doit) être apporté à l'enfant pour lui permettre de cheminer jusqu'à l'adulte. Présenter ces besoins, c'est démontrer la nécessité d'une coopération, chacun devant reconnaître alors son incapacité à apporter la réponse complète, absolue, unique et suffisante à ce qu'attend le petit d'homme. Nombreux sont les auteurs qui ont proposé de telles synthèses. Nous retiendrons ici la projection proposée par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, universitaires belges de Mons Hainaut². Ces auteurs évoquent quatre quêtes fondamentales : quête des liens, de sens, de pouvoir et de valeurs.

La quête de liens et la quête de sens

La première quête est celle des liens. L'enfant ne peut grandir dans de bonnes conditions s'il n'est pas attaché, investi et accepté par son milieu. Cela a à voir avec la dimension de la continuité transgénérationnelle : se sentir inscrit dans une lignée. Toute une série de mécanismes favorisent cette affiliation : les processus d'attachement à l'œuvre dès la naissance, les regards positifs et bienveillants nécessaires à la création d'un espace émotionnel et sécurisant, mais aussi cet investissement réciproque qui amène l'adulte à projeter l'image de l'enfant idéal et l'enfant à s'identifier au désir de l'adulte. Sur ce premier vecteur, on pense tout de suite à la place première des parents. Mais on peut tout autant se référer à l'accueil réservé par le groupe de copains, ainsi que celui des adultes qui vont entourer l'enfant en dehors de sa famille. Il est notable par exemple qu'un élève réussisse en grande partie en fonction du lien d'attachement et du degré d'acceptation développé par l'enseignant à son égard.

Seconde quête, celle du sens. Celle-ci répond aux besoins cognitifs. L'être humain cherche par nature à agir sur son environnement, à le comprendre et à le maîtriser. Là encore, cela se décline au travers de multiples mécanismes : l'incitation que les adultes adressent à l'enfant pour l'encourager à agir, l'expérimentation qui va lui permettre d'essayer et d'éprouver ce qui lui permettra de modifier son milieu de vie, enfin le renforcement qui permet d'accentuer les bonnes réponses en décourageant les mauvaises. Ce domaine semble plus particulièrement concerner l'école. Mais il ne faut pas négliger le rôle des parents, acteurs quasi exclusifs dans les tout-premiers mois de l'enfant, ainsi que tous les adultes susceptibles de l'entourer au quotidien.

La quête de pouvoir et la quête de valeurs

² *Les fondements du processus éducatif dans « Regard sur l'éducation familiale ; Représentation – Responsabilité – Intervention », Anne-Marie Fontaine et Jean –Pierre Pourtois de Boeck Université, 1998.*

Troisième quête, celle du pouvoir. L'enfant va très tôt enclencher des processus d'individuation et de séparation à l'égard de son groupe d'origine. Il lui faut s'affirmer, se construire une place au sein de la société. Il va commencer par affiner ses modes de communication et apprendre à entrer en relation avec les autres. Il va concomitamment chercher à s'en faire reconnaître et obtenir d'eux une perception positive. Il va lire sa valeur dans le degré de prestige qu'il obtient chez autrui. Les instances susceptibles de mieux répondre à ce besoin de socialisation, sont celles qui lui permettent de sortir du tête-à-tête fusionnel. La famille, premier lieu de socialisation, doit ouvrir son enfant sur le monde extérieur. L'école offre cette possibilité. Mais aussi tout le secteur des loisirs : lieux où l'enfant se confronte aux autres au travers du sport, de la culture, du jeu et des activités manuelles et artistiques.

Quant à la quête des valeurs, elle se réfère à la recherche du bien, du beau et du bon. La famille revendique très fortement sa place première en la matière (cf. fiche « Ce que pensent les enfants, les parents, les professionnels, les uns des autres »). Mais, il ne faut pas croire qu'elle possède là un monopole, loin s'en faut. Ce que transmet la maîtresse (personnage important s'il en est, pour les petits), ce qui se vit au travers de la vie de groupe lors d'une colonie de vacances, ce que va apporter le professeur de piano ou l'entraîneur de foot, ce qui se passe à l'adolescence dans la bande de copains (en matière de goûts musicaux, de mode vestimentaire ou de confidences partagées sur le monde des adultes) jouent un rôle qu'on ne saurait négliger. Les parents transmettent leurs valeurs. Mais celles-ci sont fréquemment passées à la moulinette de l'école de la vie.

La tâche éducative des adultes est donc faite de multiples facettes qu'un seul acteur ne peut posséder à lui tout seul. Il est de leur responsabilité de trouver ensemble les moyens de combiner leurs efforts et de proposer une cohésion minimale de leurs interventions réciproques. Ils s'y sont attelés depuis des années, mais comme toujours à bas bruit : on parle plus aisément de ce qui va mal que de ce qui va bien. Les expériences évoquées dans la suite de ce dossier le démontrent. Reste à faire en sorte que ces actions se multiplient et que les premières tentatives essaient.

RENCONTRE AVEC PIERRE DURAND

Président de la Fédération nationale des Francas depuis 1990, Pierre Durand nous apporte son point de vue sur la coéducation qui, selon lui, « doit permettre la cohérence des différents lieux d'éducation, mais éviter leur intégration totale ».

Journal de l'animation : *Les Francas placent la coéducation comme l'un de leurs objectifs prioritaires. Pourquoi ?*

Pierre Durand : Cela part plus d'une observation qui conduit à un principe d'action. Les conditions dans lesquelles se réalise l'éducation répondent à une contradiction majeure : l'enfant a, comme tout individu, une perception globale de la vie. Or, son éducation est organisée de façon segmentée. Ce constat est général : plus les sociétés avancent, plus elles ont tendance à apporter des réponses fractionnées à tel ou tel sujet. L'éducation n'échappe pas à ce processus.

Jadis, la prise en charge de l'enfant était majoritairement du ressort de la famille. Quand l'institution scolaire laïque et obligatoire a été créée, a commencé la division des interventions éducatives. Puis est intervenue la notion du temps des loisirs qui a pris au fil des décennies une place croissante. Il constitue un tiers du temps de vie de l'enfant. En un an, l'école est ouverte 900 heures. Si l'on y ajoute le temps de restauration, on atteint 1 100 heures. Un centre de loisirs ouvre entre 1 100 et 1 300 heures par an. Bien sûr, chaque enfant qui le fréquente n'y passe pas tout ce temps. Mais ceci montre l'importance du phénomène. Il y a donc à la fois une exigence d'éducation qui se veut la plus globale possible et une organisation sociale de nos sociétés modernes qui a tendance de plus en plus à scinder les moments éducatifs.

J.D.A. : *Justement, comment dépasser cette contradiction ?*

Pierre Durand : Les Francas participent de l'observation de ces évolutions et confortent la conviction que l'éducation de l'enfant doit nécessairement être diversifiée entre différents lieux éducatifs ayant chacun leurs spécificités très marquées. Cela représente d'abord une grande richesse susceptible de stimuler les diverses potentialités de l'enfant. C'est aussi la garantie que l'éducation offerte ne soit pas « mono couleur » et soit, au contraire, capable de répondre à ses besoins de liberté et d'autonomie.

Dans le même temps, rester dans une séparation totale entre ces différentes approches, c'est aller à l'encontre de leur nécessaire cohérence. C'est cette complexité qu'il faut gérer. Il ne s'agit pas de verser dans une approche conservatrice et totalisante qui chercherait à revenir à un seul lieu éducatif comme dans les sociétés antérieures. Vouloir la coordination de toutes les interventions éducatives nécessite de bien réfléchir à toute la philosophie générale qui sous-tend cette volonté. Il faut donc interroger le pourquoi et la perspective recherchée.

J.D.A. : *Quelles sont les actions concrètes menées par votre fédération pour dépasser cette contradiction ?*

Pierre Durand : Notre démarche en direction de l'opinion publique et des intervenants éducatifs consiste à expliquer les mécanismes qui sont à l'œuvre. Nous tenons un discours explicatif qui cherche à définir la problématique, à formuler les solutions et à former les

acteurs. Les animateurs, par exemple, ont un rapport à l'école qui est aujourd'hui de plus en plus important. Que ce soit dans le cadre de l'accompagnement scolaire ou de l'action en faveur de la lecture ou encore, tout simplement, du simple fait des regroupements spatiaux fréquents qui font que des écoles voisinent avec certains centres de loisirs.

Ce travail de formation se fait sur les idées, mais aussi sur les pratiques et les savoir-faire pédagogiques. Notre action concerne donc les relations à l'école que nous avons su construire, au fil des années, même si c'est très largement insuffisant. Mais le domaine qui nous semble aujourd'hui prioritaire concerne les parents. Dans ce domaine, notre secteur a toujours été historiquement assez faible. Bien sûr, nous avons toujours considéré la famille comme un lieu d'éducation essentiel. Bien que le secteur socio-éducatif se soit donné une réputation de plus grande innovation, c'est l'école qui a su, bien mieux que lui, offrir aux parents des moyens visibles pour exercer un rôle (au travers des conseils d'école du primaire ou des conseils d'administration du secondaire, notamment). Nos idées sont volontaristes, mais elles n'ont pas toujours trouvé de traduction extrêmement concrète appropriable sur le terrain par les parents. Objectivement, en matière d'instruments que ces derniers pourraient utiliser, reconnaissons-le, nous sommes très en retard.

J.D.A. : *Dans quel sens faudrait-il donc aller ?*

Pierre Durand : Cela pourrait par exemple se traduire sur le plan de certaines instances. Ainsi, quand on développe les projets éducatifs locaux, la part envisagée pour les parents dans le processus reste assez marginale. C'est plutôt le champ institutionnel qui est tout de suite partie prenante. Autre illustration, dans nos propres fonctionnements d'activité de loisirs, cette place n'est pas beaucoup plus développée. Elle est effective au travers d'un certain nombre de manifestations, mais reste occasionnelle. Elle ne relève pas d'une conception suffisamment élaborée. Ce qui nous a amenés, lors de notre dernier Congrès, à dire qu'il faut aller vers une conception beaucoup plus structurée du rapport aux parents en nous orientant vers une forme d'institutionnalisation, par la création systématique de conseils de parents (ce qui ne se fait pratiquement pas à l'heure d'aujourd'hui).

Mais tout cela n'est pas suffisant. Il faut s'interroger sur le contenu de cette articulation que nous souhaitons amplifier. Est-ce pour influencer sur le comportement parental et répondre ainsi à la tendance très forte aujourd'hui qui affirme que les familles font moins bien leur travail qu'auparavant ou est-ce pour leur donner un rôle dans le champ socio-éducatif ? Il faut consentir là un effort de définition. En ce qui concerne les Francas, notre position est claire : si nous donnons aux parents une place dans nos activités. Ils découvrent une autre approche de l'éducation et en tirent des enseignements, ce qui constitue un bénéfice supplémentaire induit.

J.D.A. : *Quels sont à votre avis les obstacles à la réalisation de cette coéducation ?*

Pierre Durand : Quand on segmente un système, il est toujours plus difficile de retrouver les fils qui réunissent les différents éléments de ce système. C'est la première difficulté. D'autres obstacles sont d'ordre plus idéologique. Tous ceux qui s'affirment convaincus de la pertinence de la coéducation doivent reconnaître une valeur égale à chacun des lieux éducatifs. Croire que son propre secteur serait, par nature, supérieur aux autres, constitue un obstacle important au travail de collaboration. Puis il y a des problèmes d'ordre fonctionnel : comment, concrètement, s'articulent les rôles parentaux, scolaires et de loisirs sans créer la confusion.

Il y a un troisième obstacle, plus conjoncturel : les questions liées à la délinquance juvénile, aux incivilités, bref globalement à l'éducation des enfants et des adolescents, donnent l'occasion pour chaque secteur d'attribuer à l'autre la responsabilité de ces formes d'échec éducatif : la famille met en accusation l'école qui n'épargne pas non plus la famille. Le

secteur des loisirs n'est pas encore trop visé, mais cela peut aussi arriver. Une telle attitude crée la méfiance et la suspicion, peu propices à une coéducation de qualité, mais en même temps elle en souligne toute la nécessité et l'exigence.

J.D.A. : *Cheminer côte à côte semble une voie semée d'embûches...*

Pierre Durand : Effectivement. Mais il s'agit d'abord de savoir se mouvoir dans cette complexité nécessaire. J'évoquais tout à l'heure la division des rôles éducatifs. L'enfant et l'adolescent bénéficient directement de cette segmentation. Ils savent ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire à tel endroit ou à tel autre. Il n'est qu'à évoquer la colère d'un jeune quand l'animateur lui dit qu'il va se mettre en contact avec ses parents. Cette division, les jeunes la ressentent comme un bénéfice plus que comme une incohérence, contrairement aux adultes. Aux Francas, nous agissons afin que la cohérence s'améliore, parce qu'à long terme, par défaut, nous formons une personne de plus en plus individualiste sachant évoluer dans des systèmes, mais sans perspective d'agir comme citoyen, c'est-à-dire dans l'ensemble de la vie de la cité. Mais nous ne rêvons pas d'un système complètement intégrateur qui ne laisserait pas les espaces de respiration nécessaires. On risquerait alors de dériver sur une conception unique avec un seul mode de vie et de comportement. La division des fonctions reste l'un des axes essentiels de la démocratie. On la trouve dans la répartition entre les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire. On la trouve aussi dans la gouvernance de l'entreprise. C'est là la condition pour éviter les absolutismes.

J.D.A. : *Dans la logique prospective, quels efforts reste-t-il à accomplir pour renforcer la coéducation ?*

Pierre Durand : L'axe qui me semble essentiel à développer est, comme je l'ai dit précédemment, celui qui concerne la place des parents. Ils ne doivent pas être seulement usagers, mais disposer d'une place d'acteur, que ce soit à l'école ou dans notre secteur. Leur permettre de jouer un rôle social, c'est aussi le moyen de les revaloriser aux yeux de leurs enfants. Si l'on ne prend pas les moyens de rendre plus lisible leur rôle, nous prenons le risque d'induire un comportement de plus en plus consommateur par rapport aux activités, ce que justement on ne veut pas.

Déjà, de plus en plus, les parents demandent le programme de la semaine de loisirs, ce qu'ils ne faisaient pas il y a de cela quelques années. Les 35 heures peuvent renforcer cet effet sur les centres de loisirs. Les parents se répartissent la garde des enfants en utilisant les jours de congés supplémentaires qu'ils peuvent prendre en début ou en fin de semaine. D'où une forme de fréquentation moins continue, qui favorise la recherche de l'attractivité de la journée fréquentée et moins l'aspect vie de groupe. Si l'on ne sait pas gérer cela dans le rapport aux parents, le centre de loisirs pourrait bien devenir un simple lieu récréatif et perdre la valeur ajoutée éducative qu'il a su construire au fil des années.

CE QUE PENSENT LES ENFANTS ? LES PARENTS ? LES PROFESSIONNELS, LES UNS DES AUTRES

Peut-on parler de coéducation entre les parents et les professionnels ?

Pour répondre à cette question, l'Ecole des Parents et des Educateurs de l'Île de France a chargé le Credoc de croiser le regard des parents, des enfants et des professionnels par une enquête réalisée auprès de 515 familles, 418 enfants et jeunes, et 200 professionnels.

Les résultats obtenus mettent en évidence trois scènes bien distinctes.

Du côté des parents

- 55 % acceptent de partager avec les professionnels l'éducation de leur enfant. Sur cette fraction convaincue des bienfaits de la coéducation, 46 % identifient comme partenaires privilégiés les enseignants et 5 %... les animateurs.
- Mais 94 % considèrent qu'il leur appartient d'avoir à transmettre des valeurs à leur enfant.
- Les $\frac{3}{4}$ pensent que c'est à eux de réagir quand leur enfant fait quelque chose d'interdit.
- 11 % seulement reconnaissent avoir besoin de tierces personnes pouvant les aider.
- La moitié affirme manquer surtout de : temps à consacrer à leur enfant (40 %), de moyens financiers (46 %), de connaissances (48 %).

Du côté des professionnels

- Les principales difficultés qu'ils attribuent aux parents sont : l'incapacité à fixer des limites et des repères (46 %), le conflit relationnel (24 %), les problèmes scolaires (14 %).
- 58 % pensent que les parents sont démissionnaires.
- 27 % reconnaissent que les parents viennent volontiers trouver des solutions auprès d'eux.
- $\frac{3}{4}$ pensent avoir un rôle éducatif à jouer auprès des enfants, 58 % n'hésitant pas à aller à l'encontre de l'éducation parentale, la moitié reconnaissant qu'il existe des domaines réservés aux parents sur lesquels ils n'ont pas à intervenir.
- 50 % des professionnels qui travaillent plutôt avec la famille considèrent leur rôle comme avant tout un travail de conseil et d'information contre 25 % comme une transmission de valeurs.
- Inversement, ceux qui travaillent plutôt auprès des enfants privilégient la transmission des valeurs (43 %) aux conseils (21 %).

Du côté des enfants

Confrontés à différents acteurs qui ne se considèrent pas comme partenaires, les enfants ne les vivent pas comme concurrents. Parmi ceux qui peuvent « leur apprendre des choses », ils classent : les enseignants (53 %), les grands-parents et famille proche (33 %), les copains (31 %), les parents (22 %), les frères et sœurs (18 %), les amis ou voisins des parents (14 %), les animateurs (9 %).

(D'après Credoc N° 130, octobre 1998).

Commentaires

- La transmission des valeurs semble être considérée tant par l'immense majorité des parents que par une nette majorité des professionnels comme relevant du monopole de la famille.
- Les professionnels qui s'attribuent un rôle éducatif, de transmission des valeurs, voire de contestation des choix parentaux, sont plutôt ceux qui interviennent auprès des enfants.
- Les enfants classent les parents en quatrième position des personnes ressources susceptibles de leur apprendre des choses (après les copains !).

DES RETRAITES A L'ECOLE ?

Solidarité intergénérationnelle

L'expérience est née à Brest en 1985. Un instituteur de l'école Nattier contacte l'Office des Retraités et des Personnes âgées pour aider au fonctionnement de la Bibliothèque. Au fil des ans, leur intervention s'élargit, devenant une véritable action d'aide à la lecture. Les ateliers lecture fonctionnent durant le temps scolaire. Ils débutent au mois de novembre. Les instituteurs et les bénévoles retraités font le point sur les objectifs pédagogiques recherchés et les compétences qu'il serait bien de développer. La gestion de l'intervention est ensuite du seul ressort du retraité. La lecture est suivie d'une vérification de la bonne compréhension de ce qui a été lu, d'une réponse aux questions et d'une explication des mots compliqués ou inconnus. Après vient le temps des jeux de vocabulaire ou de société.

A une époque où les parents n'ont plus forcément l'occasion de passer du temps avec leurs enfants pour lire des histoires et où les grands-parents ne sont plus forcément très proches de leurs petits-enfants, cette action ne sert ni de bouche-trou, ni de succédané aux enseignants. C'est simplement une démarche de solidarité intergénérationnelle au cours de laquelle des anciens transmettent un patrimoine culturel tout en restant actifs dans la vie de la cité.

Un programme national

L'initiative de Brest a pris de l'ampleur au cours des années. Aujourd'hui, près de 100 bénévoles interviennent chaque semaine dans 10 écoles auprès de 1 400 enfants représentant 10 % de l'effectif total du primaire à Brest. C'est près de 2 500 heures qui sont ainsi offertes aux enfants chaque année par ce biais. Cette expérience originale n'est pas restée isolée. Elle a donné naissance, en 1999, à l'opération « Lire et faire lire » lancée au niveau national par le Relais civique (présidé par l'écrivain Alexandre Jardin), la Ligue française de l'Enseignement et l'Union nationale des Associations familiales. Ce programme national périscolaire, défini par une charte et soutenu par le ministère, propose aux retraités de venir faire la lecture d'histoires aux élèves de CP, CE1 et CE2 après la classe ou à l'heure du déjeuner. Cette action est soutenue par un comité de 120 écrivains, un comité composé d'associations et de syndicats et un comité de grandes entreprises.

Contact : Lire et Faire Lire, Géraldine Clerc, tél. 01.43.20.76.36 ou 0.825.832.832 (numéro d'appel national renvoyant directement vers le relais de l'association de votre département).

Web : www.lireetfairelire.com

DE LA MUSIQUE ET DES PARENTS

Valeurs éducatives, sociales et culturelles

Pendant longtemps, le chant et le conte ont joué le rôle de ferment culturel au sein de la famille : mélodées, berceuses, comptines, récits, histoires se transmettaient de génération en génération. Même non musiciens, les adultes possèdent leur propre histoire musicale. Cela vient de loin : tout juste né, les adultes s'adressent au bébé d'une façon particulière, usant de grandes variations mélodiques, rythmiques ou intensives, dans la double intention de communiquer et d'éprouver avec lui un plaisir vocal. Les chansons qu'on lui adresse répondent à l'évolution de son développement, en même temps qu'elles transmettent des valeurs éducatives, sociales et culturelles.

Pourtant ils sont nombreux, ces mêmes adultes, à avoir perdu le contact avec cette mémoire sonore qui existe au même titre que la mémoire visuelle, olfactive, tactile ou gustative. C'est que l'accès à ces pratiques a donné lieu à une spécialisation, le jeune public étant destinataire de productions créées exprès pour lui. Les parents devaient-ils se faire à nouveau déposséder de cette prérogative au profit des spectacles pour enfants et éditions musicales ?

Un partenariat

L'association Musique en Herbe propose depuis de nombreuses années des animations dans les salles d'attente des services de protection maternelle et infantile. Un musicien y intervient, mettant à disposition des enfants comme des parents des instruments des différentes parties du monde (tambours, kalimba africaine, xylophone, clochettes tibétaines...), permettant à chacun d'explorer toutes sortes de sons. C'est aussi l'occasion de découvrir le texte intégral des chansons traditionnelles et leurs différentes versions.

Une relation sonore s'établit entre les parents et les enfants qui se découvrent autrement, les premiers retrouvant des musiques qui ont souvent baigné leur propre enfance et qu'ils font découvrir aux seconds. Les familles se réapproprient ici des pratiques ancestrales, les spécialistes quittant le rôle de substituts pour devenir partenaires.

(D'après l'article de Chantal Grosléziat, *Informations sociales* n° 93-2001.)

Contact : Musique en Herbe, BP 103, 93130 Noisy-le-Sec. Tél./Fax : 01.48.40.66.19

E-mail : musique-en-herbe@wanadoo.fr

Web : www.musique-en-herbe.com

DES PARENTS AUPRES DES PROFESSIONNELS

Bousculer les comportements

S'il est une structure qui symbolise tout particulièrement la coéducation, c'est bien la crèche parentale. Les parents qui y inscrivent leur enfant ne se contentent pas de payer leur quote-part. Ils doivent en plus se soumettre à une obligation très particulière : celle de donner de leur temps pour intervenir auprès des enfants aux côtés des professionnels. Du côté des petits, cette présence familiale n'est pas sans bousculer les comportements : c'est spontanément qu'ils manifestent une demande d'exclusivité à l'égard de leurs parents qu'ils vont néanmoins devoir apprendre à partager. Du côté des familles, c'est investissement personnel et les contacts permanents avec l'équipe d'encadrement ont l'avantage non seulement de créer un climat de confiance et une connaissance approfondie du mode de fonctionnement de la structure, mais aussi de mieux suivre l'évolution de leur enfant.

C'est aussi une façon de côtoyer d'autres parents. De cette rencontre émerge un certain nombre d'échanges autour des soins et attitudes éducatives à adopter, qui sont réinvesties tant au sein de la crèche que de la famille : la question de l'alimentation (faut-il forcer un enfant à manger ? lui proposer un aliment de substitution ?) ou du sommeil (respect des rythmes individuels), l'apprentissage à la propreté, le respect de l'autre, les relations entre adultes et enfants, la façon de poser les limites et de les tenir, etc. Autant de questions traitées au quotidien qui enrichissent tant les compétences des parents que celles des professionnels qui se tiennent, pour une fois, côte à côte dans une démarche commune.

15 000 familles concernées

Ce mode de garde est apparu, il y a de cela vingt ans, au gré des initiatives des parents, parfois bien trop éphémères, la législation ne permettant pas de les pérenniser. Le décret reconnaissant ce mode d'accueil signé à la veille de mai 1981 ne sera jamais publié au Journal officiel. Il faudra attendre le décret du 1^{er} août 2000 pour que la réglementation régularise cette situation.

L'Association des Collectifs Enfants Parents a été créée en 1980 pour fédérer toutes ces initiatives. Le sigle ACEP a hérité, il y a dix ans, d'un autre P pour mieux reconnaître la place des professionnels en son sein et dans les structures d'accueil parental. Cette fédération regroupe aujourd'hui plus de 1 000 associations sur tout le territoire national qui concernent 15 000 familles et 2 500 professionnels.

Contact : ACEPP Fédération nationale, 15 rue du Charolais, 75012 Paris

Tél. 01.44.73.85.20

E-mail : acepp@francenet.fr – Web : www.acepp.asso.fr

QUAND LES ENFANTS DEVIENNENT FORMATEURS

A l'école...

La coéducation ne peut se décliner seulement en se limitant aux adultes. Les enfants peuvent aussi constituer des personnes ressources en capacité de partager leurs connaissances avec leurs pairs. Cela se fait spontanément dans les cours d'école ou au bas de leur immeuble quand ils partagent spontanément ce qu'ils ont vu à la télé ou ce qu'ils ont entendu les grands frères ou les adultes dire ou faire. Il est aussi possible d'utiliser délibérément ces compétences. Ainsi, certains enseignants ont appliqué le principe des réseaux d'échange de savoirs dans leur classe.

Un grand panneau est affiché, sur lequel chaque élève peut indiquer quelles sont ses compétences et ce qu'il peut apprendre aux autres. Et les petits de maternelle de se proposer pour s'apprendre mutuellement à beurrer leur tartine ou à lacer leurs chaussures. Et les grands de collège apposant une gommette de couleur différente sur le tableau énonçant des connaissances qui leur semblent acquises ou non, se donnant ainsi les moyens de solliciter alors ceux de leurs camarades qui pourraient les aider à progresser³

... ou ailleurs

Mais cet échange de savoirs peut aussi se pratiquer en dehors de l'école. Ainsi, à Belleville², le théâtre de l'Épouvantail propose-t-il un certain nombre d'activités aux petits. Fabriquer un gâteau passe par la collaboration de celle qui sait casser un œuf et de celui qui sait peser la farine dans la balance, l'un et l'autre apprenant ce qu'ils savent aux autres. Quand une sortie à la patinoire est proposée, l'animatrice forme des duos : un enfant qui sait patiner avec un autre qui désire apprendre à le faire. L'atelier d'expression est l'occasion de monter des saynètes, comme cette dispute entre un clown et un jardinier se battant à propos d'une petite graine que chacun veut garder pour lui. La graine finit par leur conseiller de mettre en commun leurs savoirs pour lui permettre de grandir et de devenir fleur.

Contact : Réseau d'échange réciproque de savoirs de Belleville – Théâtre de l'Épouvantail, 6 rue de la Folie-Méricourt, 75011 Paris. Tél. 01.42.23.54.47

³ Partager les savoirs, construire le lien, sous la direction de Claire Heber-Suffrin, Chronique Sociale, 2001.

² Histoire d'un réseau de savoirs entre enfants », Katia Rouff, *Lien Social* n° 626.