

I - Intervention d'ouverture

La coéducation - La place de l'animateur dans la coéducation

Jacques Bernardin (GFEN)

I/ Les espaces éducatifs : spécificités et relations

Le rôle des différentes instances éducatives

Famille, école, activités périscolaires et de loisirs : chaque espace éducatif a ses spécificités, ses prérogatives légitimes et contribue à « faire grandir »... Arrêtons-nous un instant sur ce qui constitue l'apport singulier de chacun.

La socialisation familiale

Opérant de façon précoce et sur la longue durée, c'est ce qui fonde l'identité sociale,.

La famille est comptable de la socialisation primaire... qui est primordiale pour l'avenir de l'enfant. En lui attribuant un nom, un prénom distinct et une place, elle contribue à la fois au sentiment d'appartenance et à la **conscience de soi, de son identité**. Lors de la petite enfance, apprendre à se détacher du corps de la mère, à se constituer comme sujet psychiquement distinct pouvant dire « je » : c'est tout l'objet du **processus d'individuation**.

Accueillant le bébé immature et en pleine dépendance, la famille assure l'ancrage affectif et la protection. Depuis l'après-guerre, on sait l'importance de la **relation d'attachement** : c'est la relation privilégiée qui se tisse avec la mère, source directe de survie, lors de la prime enfance. Ce rapport d'attachement primaire semble être le prototype de tous les liens affectifs et sociaux ultérieurs. Quelles sont les fonctions de cette relation ? Cet attachement fournit des **certitudes affectives** : rassurant, il induit un sentiment de sécurité indispensable pour explorer le monde. Cette figure d'attachement est également un **point de repère** pour le développement cognitif, permet les premières formes de connaissance, base du développement ultérieur. *A contrario*, le sevrage prématuré fait craindre l'abandon, avec des risques de retard émotionnel et intellectuel (constats faits auprès d'enfants hospitalisés, coupés de leurs proches). Selon Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, l'attachement est nécessaire à la survie : un enfant sans attachement arrête tous ses développements, y compris biologiques (cas des enfants retrouvés dans les orphelinats de Roumanie). Heureusement, les choses peuvent évoluer : placés dans des familles stimulantes, ces enfants ont beaucoup changé. Les travaux en neurosciences sur la plasticité cérébrale ont ainsi montré que l'affectivité participe au développement biologique et intellectuel¹. La figure représentative de l'attachement peut être aussi le père ou un enfant plus grand offrant des caractéristiques de **présence affectivement chaleureuse et rassurante**. Avec la fréquentation d'autres espaces éducatifs, les figures d'attachement peuvent s'élargir en dehors de la famille : qui n'a pas en tête quelques personnes ayant compté dans sa vie ?...

¹ Pour Boris Cyrulnik, « le savoir n'est transmissible qu'à l'intérieur d'un cadre affectif qui passe avant tout par la parole. Cette parole humaine a un pouvoir de stimulation de l'affection et joue un rôle dans les performances abstraites ». Sur la base de ses travaux cliniques sur la résilience, il poursuit : « dire bonjour dans un couloir ou échanger deux phrases peut paraître banal. Pour l'enfant maltraité, c'est un événement extraordinaire ».

Outre l'attachement, la famille assure les premiers apprentissages, gages d'autonomie motrice et langagière, apprend à l'enfant à manger seul, à devenir propre, à ne plus seulement obéir à ses pulsions vitales mais à être capable de « *se retenir* » : indice de maturité psychique qui est la condition pour être accepté à l'école.

La famille est le creuset où s'initie un premier *rapport au langage*. Si tout le monde apprend à parler, cela opère dans des modalités différentes selon les familles. Ici, on privilégie un langage d'accompagnement de l'action quand ailleurs, le langage sert plus fréquemment à évoquer l'expérience, passée ou à venir, avec des temps pour la réfléchir et prendre distance afin d'en tirer des principes valant au-delà du vécu de référence. L'enfant intègre ainsi des façons d'utiliser le langage, mais aussi des manières d'être et de faire face aux objets et aux problèmes du quotidien, tout un *rapport au savoir* et au monde, où prévaut ici ce qui permet d'agir quand ailleurs c'est l'analyse de la situation qui est la règle.

Enfin, à travers le miroir de ses proches et les propos à son égard, l'enfant construit une *image de lui-même* et de ses capacités, perçoit les *attentes* des adultes – plus ou moins explicites – quant à son avenir : toutes choses qui vont peser dans sa façon de vivre l'expérience scolaire.

Le temps de l'école

Le temps de l'obligation scolaire, c'est celui de l'institution du sujet, du futur citoyen.

L'école contribue grandement – sans être la seule – à la socialisation secondaire. Les relations sont moins chargées d'affects et font davantage appel à l'intellect, en faisant grandement recours à des **outils symboliques** pour médiatiser le rapport au réel : il est alors moins vécu que dessiné, parlé, réfléchi, pensé (usage du dessin, du langage oral et écrit, des mathématiques et d'autres symboles : tableaux, listes, flèches, etc.). Ce qui a été plus ou moins exercé depuis la petite enfance, avec les proches...

Pour le jeune enfant qui vit « *enclavé dans sa famille* » (H. Wallon), l'école permet de grandir affectivement, culturellement et intellectuellement. Sur le **plan affectif**, c'est quitter ses parents, sa tribu d'origine, gagner en autonomie. Sur le **plan culturel**, l'école ouvre à d'autres objets, œuvres et pratiques culturelles, permettant à chacun d'élargir son horizon. Sur le **plan intellectuel**, c'est prendre distance avec ce qui était jusqu'alors impensé, revisiter un point de vue sur les choses et le monde désormais perçu jusqu'alors de façon singulière pour accéder à ce qui relève de l'universel (à des savoirs élaborés par les générations précédentes, passés au filtre de l'examen critique et socio-historiquement sanctionnés). C'est apprendre à réfléchir avec d'autres, exercer rationalité et esprit critique, s'approprier des codes symboliques, des outils conceptuels et des techniques intellectuelles permettant de s'élever au-dessus de soi-même, de devenir auteur de son propre destin.

L'expérience scolaire est donc celle de l'*émancipation* par rapport à la sphère d'influence familiale : on peut davantage penser par soi-même. Cela ne va pas sans **coût subjectif** pour les élèves qui ne sont pas en connivence avec l'école : sentiment de « changement de monde », de distance à l'égard de ses proches, plus ou moins facile à assumer (voir les romans d'Annie Ernaud et les travaux des sociologues sur les transfuges). Sentiment diffus de trahison pouvant faire obstacle à l'investissement scolaire, suspendu alors à une « triple autorisation »² pour pouvoir être assumé, pour être en mesure de conjuguer permanence et changement.

Lieu de **formation de la personne**, l'école participe également à la **formation du citoyen** quant elle pratique la coopération dans les apprentissages. Susciter la confrontation des divers points de vue sur l'objet étudié engage les élèves dans un débat critique les amenant à dépasser leurs représentations initiales : le psychologue Henri Wallon parle alors de *processus*

² Jean-Yves Rochex, *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995.

d'objectivation. Dans la confrontation aux exigences internes des objets étudiés et aux autres à convaincre, tout ne peut pas être soutenu, il faut bien « se rendre à la raison ». L'argumentation participe ainsi à la formation du jugement et de la rationalité.

Parallèlement, l'appartenance au groupe de pairs, ici comme dans d'autres activités, impose ses exigences paradoxales. D'une part, exigence d'affiliation-identification (se plier à la loi du groupe, « *s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations* ») ; d'autre part, exigence d'individuation-différenciation (y prendre sa place et un rôle, « *en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits ou de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct* »)³... Apprendre participe donc au **processus de personnalisation et de socialisation**, à des affiliations-gigognes :

- au groupe social (avec ses sanctions, le risque de rejet par les autres enfants lorsqu'on ne respecte pas « les règles du jeu », dans la cour de récréation comme ailleurs) ;

- à la collectivité humaine. En effet, on n'invente pas les savoirs pour soi. De l'apprentissage du langage à celui du principe de numération, il faut bien se plier aux normes socio-historiquement éprouvées comme nécessaires et opératoires.

L'école est ainsi un lieu de **socialisation élargie** : l'enfant d'une famille y devient **sujet social**, partageant les savoirs de son époque, les conduites convenues et les valeurs communes faisant lien pour la société, bases de l'exercice citoyen...

Visée symbolique et politique d'une instance qui a, dans la réalité, de lourdes incidences. Par ses sanctions, l'école renforce ou fragilise l'estime de soi, dynamise ou brise les projets familiaux et personnels. Quand la réussite promise et attendue n'advient pas, le sujet se dévalorise, finit par intégrer le sentiment d'incapacité personnelle et le sens de sa place. L'école signifie alors la disqualification symbolique et prépare la disqualification sociale...

Les temps périscolaires et des loisirs

Heureusement, les lieux éducatifs sont multiples et divers, multipliant les instances où chacun peut trouver sa place, « **s'expérimenter** » et **s'inventer**...

C'est une chance pour l'enfant de se trouver à la **croisée de plusieurs milieux**, dont les activités fournissent autant d'opportunités pour se construire en s'émancipant de l'image et de la place qui lui sont assignées dans l'espace familial. « *Plusieurs milieux peuvent se recouper chez le même individu et même s'y trouver en conflit* », obligeant chacun à faire un choix, « (...) *choix (qui) peut s'imposer soit pour résoudre des discordances, soit par comparaison de ses propres milieux à d'autres* »⁴. La diversité des milieux élargit l'expérience et les sources d'inspiration, enrichit le répertoire d'action et de réflexion, ressources dont le sujet, à la recherche de ses marques, peut faire son miel.

Le cloisonnement des espaces : avantages et limites...

Pendant longtemps, ces instances éducatives ont agi de façon parallèle, sans guère de liens. L'école ne se souciait pas de voir les parents au-delà de l'inscription et de la signature du bulletin de notes ; les parents faisaient confiance à l'école et s'interdisaient d'y intervenir ; les activités périscolaires avaient souvent une fonction subalterne de garderie, dont la valeur éducative était méconnue.

Ce cloisonnement a des avantages, laissant à l'enfant des espaces de liberté, la possibilité de s'essayer à être « quelqu'un d'autre » (cf. choix de l'hôpital de jour d'un cloisonnement des espaces familiaux, thérapeutiques et scolaires). Pour ceux qui souffrent à l'école, échapper à

³ Henri Wallon (1952), « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *École libérée*, rééd. *Enfance*, 7^e éd., 1985.

⁴ H. Wallon (1951), « Sociologie et éducation », repris dans *Enfance*, rééd. 1985, p. 141.

la forme scolaire constitue une opportunité pour se récupérer : faire du théâtre, de la vidéo, du cheval ou du cirque, autant d'expériences nouvelles, stimulantes et gratifiantes.

Ce cloisonnement a aussi des limites. L'ignorance mutuelle peut amener à avoir une action et des principes éducatifs moins complémentaires que contradictoires, ou conduire à porter des jugements qui brouillent la légitimité des instances concernées aux yeux des enfants, annulant la portée de leur action.

L'ignorance

L'ignorance par les parents et les accompagnateurs de la scolarité de ce qui est attendu par l'Ecole est facteur d'interprétations et de malentendus (provoquant des exigences inappropriées) pouvant placer l'enfant dans une « double-contrainte » paralysante ou qui va parasiter l'apprentissage. Les parents, qui font ce qu'ils peuvent en pensant faire au mieux, sont souvent accusés d'en faire trop... ou pas assez.

L'ignorance des enseignants de ce qui opère dans l'espace familial ou associatif peut être interprétée comme négligence à l'égard de ces partenaires, dévalorisant ou niant leurs efforts aux côtés de l'enfant. En outre, cela les prive de précieux indicateurs qui leur permettraient de régler leur action (ex. centres d'intérêt et compétences singulières de l'enfant ou, pour le travail du soir, ce qu'il n'a pas compris ou réellement fait seul...).

Les jugements critiques :

Quand les parents ou les éducateurs périscolaires dénigrent l'école ou sont amenés à « faire l'école à la place de l'école », cela délégitime l'institution scolaire, contribue à une confusion des instances, préjudiciable à la mobilisation intellectuelle en classe.

Quand les enseignants font des remarques, même voilées, sur les parents, les soupçonnant voire les accusant de ne pas faire ce qu'il faut pour leur enfant, cela provoque des blessures, du ressentiment de la part des élèves, ce qui peut infléchir leur comportement, se traduire en résistance silencieuse ou active.

Parmi les limites regrettables de cette méconnaissance réciproque : la difficulté à transférer ce qui opère de positif d'un espace à un autre, que ce soit en termes d'expérience inédite, de déplacement significatif, de progrès naissant voire de réussite jusqu'alors jugée improbable.

II/ Un nouveau cadre institutionnel

Mettre en synergie la diversité

Il est heureux de sortir de la coexistence plus ou moins pacifique des différents espaces éducatifs, pour entrer enfin dans la (re)connaissance mutuelle entre parents, enseignants, partenaires associatifs et collectivités. « *Mettre en synergie l'action de chacun des partenaires pour une plus grande continuité éducative entre dans et hors l'école, offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité* », c'est l'ambition des PEDT (Projets éducatifs Territoriaux), telle que précisée dans le décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 concernant la réorganisation du temps scolaire et visant la réussite éducative. Arrêtons-nous un instant sur ce qu'on entend par là.

Cerner ce qu'on entend par « réussite éducative »...

La réussite éducative, est-elle en-deçà ou au-delà de la réussite scolaire ? Evoquée surtout pour les élèves fragiles, la réussite éducative a pu être utilisée comme lot de consolation pour les élèves mis sur la touche, voie de dérivaison pour un accompagnement souple et personnalisé vers la sortie, instrumentalisant la sphère périscolaire pour suppléer aux faiblesses de l'Ecole : réussite éducative utilisée comme leurre diluant la perspective de

réussite scolaire. Quant à la **réussite scolaire**, peut-elle se réduire à l'objectif de performance ? Certes, les résultats des évaluations internationales confirment les bonnes places des pays du Sud Est asiatique... mais le taux de suicides des jeunes coréens interroge.

Quelle place de l'animateur ?

Ce nouveau cadre institutionnel exige un repositionnement de l'animateur. Il lui appartient de transformer ce qu'il avait peut-être lui-même intériorisé comme faiblesse en ressource pivot de la dynamique éducative. Quelles sont les caractéristiques de sa place et de son action ?

II – Répartition par groupes des participants

Groupe des élus :

« Quels sont les enjeux de la coéducation pour les collectivités territoriales ? »

Groupes (4) de coordinateurs-directeurs, de directeurs et d'animateurs :

- « - *Coéducation, partenariat... échanges d'expériences autour de pratiques "réussies"*
- *Quelles caractéristiques des actions, conduite des animations... ?*
- *Quels sont les critères d'une action réussie ? »*

III – Intervention de clôture (GFEN)

I/ Coéducation : s'entendre sur des objectifs communs

Ce que l'on peut conjointement viser : la réussite éducative. Celle-ci, pour contribuer à la réussite scolaire, doit inclure :

- *le développement de la confiance en soi,*
- *l'ouverture culturelle, le développement de la curiosité et de l'imagination,*
- *l'accroissement des capacités créatives, opératoires et critiques,*
- *l'initiation à des valeurs, au respect de soi et des autres, aux pratiques de coopération.*

II/ Un nouveau positionnement de l'animateur

Quels éléments caractérisent sa situation ?

Une légitimité à conquérir.

Assurant la « garderie » pour les parents, ayant un rôle de « bouche-trou » pour les enseignants, son action était jusqu'alors souvent minorée. Désormais institutionnalisée, son intervention doit faire la preuve de sa pertinence dans l'ensemble éducatif, en coordination avec l'action de l'école. Celle-ci ne peut plus la méconnaître, peut avoir à gagner de s'appuyer sur cette nouvelle ressource... mais ne le sait pas encore ou attend d'en être convaincue.

L'opportunité d'un nouvel espace

Outre le calage temporel, rien n'est balisé, ce qui laisse toute possibilité d'être créatif quant au contenu proposé. D'ores et déjà, les enseignants ont dû reconnaître la professionnalité des animateurs, la richesse de leurs propositions et la qualité de leurs relations avec les enfants. C'est dire la force d'entraînement qu'il est possible d'enclencher, pour qui en a l'audace (échangeant sur des projets réussis, des animateurs ont y compris parlé de « prise de risque », évoquant un projet de réfection d'école mené au Sénégal avec un groupe de jeunes d'un quartier...). Il ne s'agit pas d'imiter les standards de la « forme scolaire », mais justement de faire rupture avec, d'ouvrir les élèves à d'autres activités ou manières de s'y inscrire.

Un observateur privilégié de l'enfant

Intervenant dans un espace soulagé des impératifs de résultats, l'animateur peut observer l'enfant hors des rôles et statuts (familiaux ou scolaires) où il est ordinairement contraint. Cela peut être l'occasion de le découvrir sous un nouvel angle, voire de le révéler tel qu'il ne se sait pas encore être, de façon inédite.

III / Spécificités du terrain de l'animateur

Un espace tiers

Contrairement à la famille et à l'école, auxquels où l'enfant est contraint d'appartenir (pour satisfaire ses besoins vitaux ou répondre à l'obligation scolaire), ce sont des *espaces « tiers »*...

- moins chargés d'affectivité et de pression que dans la famille ;
- moins tendus vers l'impératif de résultats qu'à l'école.

Accueillis par des adultes disponibles, attentifs et compétents, les enfants peuvent souffler et **reprendre confiance** dans leur possibilité de progresser.

Offrant des ouvertures

La diversité des activités élargit les champs d'exploration, les domaines d'activités : cette pluralité d'expérience « *enrichit* » **la palette d'action** du sujet, peut être source de découvertes de passions mais aussi de possibles transferts (certains enfants se « révèlent », parfois y compris à leurs propres yeux : ainsi, le théâtre qui restaure l'envie de lire et de s'exprimer...)

Caractéristiques des activités

Créer, jouer, concevoir, réaliser, présenter... Ce « tiers-temps » a plusieurs caractéristiques singulières (dont certains pourraient inspirer les autres espaces...) :

- On y vise *a priori* la **recherche de plaisir**, la détente, le soulagement des contraintes ;
- Le principe de **libre choix** y est plus fréquent, que ce soit au niveau de la fréquentation des structures, des activités qu'on peut y mener, ou bien encore de l'investissement. C'est moins le besoin ou l'obligation que l'**intérêt** qui pilote alors l'engagement ;
- Les **activités** sont **finalisées** (projet, spectacle, maquette, etc.), ce qui d'emblée « fait sens » pour les enfants, soutient leur engagement, leur persévérance tout en soumettant à l'exigence d'une certaine qualité (pour que la réalisation soit « à la hauteur ») ;
- Les **règles de fonctionnement** de groupe ne sont pas moindres : qui ne respecte pas les règles du jeu est vite mis « hors jeu » (on y apprend à « se tenir » en groupe) ;
- Et un principe prévaut pour les adultes : viser les progrès pour **assurer la réussite**...

Quelles en sont les incidences éducatives potentielles ?...

Ce sont des temps où le sujet peut se « récupérer » :

- se ressourcer en changeant d'activité, se « revitaliser » ;
 - rompre avec les expériences négatives et le sentiment d'échec ;
 - faire d'autres rencontres (avec des pairs, d'autres adultes)
 - s'inscrire dans un collectif structuré (avec repères et règles), facteur de stabilisation,
- ... et ainsi trouver de **nouvelles sources de développement**.

IV/ La place de l'animateur dans la coéducation

Quels plans d'action ?

Tout en préservant la spécificité de chacun des acteurs éducatifs, on peut néanmoins en conjuguer la diversité en partageant des objectifs et des principes éducatifs communs. Plusieurs éléments sont facteurs de développement, d'autonomie et d'émancipation, et tous les espaces peuvent y concourir...

Sur le plan culturel. Lutter contre la tendance à l'enfermement, ne pas laisser l'enfant recroquevillé sur ses habitudes, multiplier les expériences variées pour introduire à un autre rapport au monde : ouvrir des horizons jusqu'alors inconnus, à divers domaines d'activités et champs d'investissement ; élargir la curiosité, l'ouverture au monde et à l'altérité ; développer la créativité, l'imagination.

Sur le plan identitaire : (re)construire l'estime de soi. Renforcer la confiance de chacun en ses capacités en multipliant les opportunités de réussites, les gratifications symboliques. Permettre que le sujet se pose : ainsi, le cas de cet enfant très perturbé qui progressivement se stabilise, entre autres parce qu'on lui a permis de changer de statut (on l'a pris pour un « grand ») tout en valorisant ses progrès. Multiplier les lieux éducatifs, c'est aussi rencontrer différents adultes comme autant de référents identificatoires potentiels qui donnent à voir une manière d'être au monde et avec les autres (le dynamisme de l'adulte stimule l'enfant, lui donne envie de « grandir »).

Sur le plan de la socialisation : Chaque espace éducatif peut œuvrer contre le sentiment de solitude, d'exclusion, inscrire dans un collectif tendu vers le développement de chacun et la promotion collective. Constituer le groupe en sollicitant entraide et coopération, cela concourt au sentiment d'appartenance à un collectif solidaire, attentif à chacun et porteur de progrès. On a évoqué l'importance du « milieu » : la petite structure, la responsabilisation de l'enfant, encadré par un groupe d'adultes qui « tient bon », repère structuré qui est structurant.

Sur le plan langagier. Les situations d'échange sont diverses, avec des centrations spécifiques, nécessitant des usages plus ou moins « soutenus » du langage :

- pour faire, réaliser ensemble (langage d'accompagnement de l'action, dans l'implicite...);
- pour faire le point, réfléchir (échanger sur un problème, donner son avis, réguler le projet : langage qui nécessite alors davantage de précision pour expliquer, argumenter, justifier). Incidemment, c'est l'occasion de développer le langage dans sa fonction d'aide à la prise de distance. Alternier engagement dans la tâche et posture réflexive : c'est une pièce maîtresse des apprentissages, plus ou moins exercé par les enfants en dehors de l'école...

Quelle déontologie ?

L'animateur étant un éducateur de plein droit, il en partage les principes :

A l'égard de chacun.

- porter un regard positif sur l'enfant et ses capacités d'évolution (attentes positives) ;
- inscrire son action dans la temporalité : faire preuve de patience, accepter l'erreur et les maladresses, dédramatiser ; être attentif aux progrès (facteur dynamique, qui encourage à persévérer). Viser l'avenir des élèves, c'est aussi le pousser à aller plus loin, porter l'exigence de dépassement : la victoire facile compte peu, contrairement au dépassement de ses limites.

Dans la conduite du groupe

- Assurer la place de chacun (contre le leadership écrasant) et le respect mutuel (il est important de « sécuriser » l'espace, sur le plan physique mais aussi psychique) ;
- Être garant de valeurs : tolérance, respect des personnes, solidarité, entraide, coopération.

A l'égard des partenaires (parents, enseignants)

- Faire retour, informer des progrès, des déplacements de l'enfant (cela participe à changer de regard des autres acteurs éducatifs : c'est parfois nécessaire...);
- si possible (et autant que possible), aller vers la coopération d'action : rebondir sur un thème initié à l'école ; initier un projet qui trouvera ses prolongements à l'école...

Conclusion

On évoquait une légitimité à conquérir... Déjà, le regard sur l'animateur a commencé de changer. Ce qui permet de « **faire autorité** », c'est de forcer le respect par la qualité de son travail (projet mené, relations), l'ambition à l'égard des jeunes dont on a la charge, les résultats de son action.

C'est dire le **rôle de l'évaluation**, à penser avec les différents acteurs et à mener à plusieurs voix : informelle (c'est la place de l'échange oral permanent), mais peut-être aussi plus formalisée. Cela permet d'engranger les leçons de l'expérience, de constituer un capital expérientiel et de construire un langage commun : mutualisation servant la (re)connaissance mutuelle et la confiance, de nature à renforcer les professionnalités respectives et la capacité à faire évoluer les réponses éducatives.

Mieux connaître l'action des partenaires et les effets de leur action, c'est pouvoir rebondir d'un espace à l'autre dans une perspective dynamique, au service du développement.