

# La coéducation entre les acteurs dans et hors l'école

Lyon – Mardi 15 juin 2021

Synthèse de l'intervention de Véronique Laforets  
Docteure en sociologie

---

En cette seconde partie de matinée, il m'a été demandé d'apporter des éléments de cadrage et de réflexion à propos de la coéducation entre les acteurs dans et hors l'école. Je vais donc tenter de mettre des mots sur des difficultés, éventuellement vous conforter dans des intuitions, peut-être vous aider à construire des argumentaires. Je n'aborderai pas la question des parents dans la mesure où une autre sous plénière est spécifiquement consacrée au sujet.

Mon propos est organisé en trois points. Dans un premier temps, il s'agira de préciser en quoi la coéducation est tout particulièrement importante pour les jeunes adolescents. J'aborderai ensuite les difficultés à construire des collectifs de travail pluri-métiers, et terminerai par quelques pistes de réflexion et d'action qui seraient susceptibles de rendre les collaborations plus fécondes.

## 1) Importance de la coéducation pour les jeunes adolescents

La co-éducation entre l'école et les éducateurs non scolaires (les animateurs, les personnels de santé, les éducateurs, etc.), est souvent réduite à ce que l'on appelle le « partenariat ». Celui-ci se définit comme une ou des actions conjointes entre des organismes différents partageant des objectifs similaires ou complémentaires. Il articule l'action des uns et des autres dans un principe de relative cohérence, permet une certaine transversalité, des échanges d'informations, la répartition de tâches. Toutefois, il présente un certain nombre de limites. En particulier, il cache bien souvent d'importants rapports de pouvoir : il y a des « gros » partenaires et des « petits » partenaires, d'ailleurs fréquemment désignés comme des « prestataires » ; le partenariat peut aussi se limiter à l'agencement des passages de relais entre professionnels qui veillent à ne pas empiéter sur le territoire des autres.

Parler de coéducation, c'est un peu plus que cela. On est véritablement dans une démarche de coéducation lorsque l'on travaille en commun, c'est-à-dire lorsque chacun se sent concerné par l'action des autres et par ses difficultés, lorsque chacun se sent co-responsable de l'action conduite au point de se demander mutuellement des comptes sur les engagements pris ensemble, au point, également, de s'entraider entre équipes, entre institutions.

Ce travail en commun est tout particulièrement important pour les jeunes adolescents pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il permet de ne pas laisser ces « grands enfants » seuls à gérer les relations entre l'école et leur famille, au moment où les parents ne sont pas autant présents au collège qu'ils

ne pouvaient l'être en élémentaire, et à une période où se travaillent des questions qui peuvent être lourdes en termes d'avenir.

C'est également une période où ils ont besoin de s'affranchir du regard et de l'autorité de leurs parents pour se former, se construire. Co-éduquer, c'est se penser comme des relais éducatifs, c'est-à-dire des professionnels avec lesquels les jeunes se sentent en confiance, et auxquels les parents font confiance. C'est en effet avec d'autres adultes que leurs parents, que les jeunes adolescents peuvent relire leur histoire personnelle et familiale, explorer ce qu'elle leur ouvre et ce en quoi elle les limite, expérimenter et diversifier des rôles sociaux, et, ce faisant, se forger une image élargie du monde et d'eux-mêmes.

Enfin, les jeunes adolescents constituent une population très peu prise en compte par les politiques publiques qui se centrent davantage sur la petite enfance, les âges élémentaires à travers les politiques éducatives locales, ou leurs aînés via les politiques d'insertions. Bien souvent, les jeunes adolescents ne sont pris en compte que dans les politiques de prévention de la délinquance. Or, moins les réponses sont institutionnelles, plus il importe que les professionnels travaillent de concert. Il leur faut en effet agir dans les interstices, combler les creux, les trous, resserrer les mailles, pour tisser des liens, construire des ponts entre les jeunes et les structures, afin de leur rendre accessibles les ressources et les appuis éducatifs institutionnels dont ils sont éloignés.

## **2) Les difficultés à construire des collectifs éducatifs pluri-métiers**

L'idée de situer les difficultés à travailler en commun n'est pas de se retrancher derrière elles. C'est davantage considérer que si les gens n'arrivent pas à travailler ensemble, c'est qu'ils se trouvent sans doute, et ensemble, face à des difficultés qui les dépassent. C'est dans le même temps repérer là où se trouvent peut-être des marges de manœuvre.

Certains de ces écueils s'attachent aux acteurs éducatifs eux-mêmes, à la manière dont ils sont formés ou encore à leurs conditions de travail. Sans être exhaustif, on peut signaler par exemple :

— des tensions entre cultures professionnelles. À l'évidence, tous les professionnels ne sont pas formatés de la même manière, et l'éducation et le bien-être des jeunes ne représentent pas nécessairement la même chose pour chacun d'eux. Il peut également s'agir de tensions entre différentes générations de professionnels ou entre les déontologies de chacun, et l'on se rappelle comment les questions liées au secret professionnel ont considérablement impacté le démarrage des Programmes de réussite éducative.

– des soucis d'agenda pour les concertations entre l'école et ses partenaires : lorsque les uns pourraient être disponibles, par définition les autres ne le sont pas.

— des questions de rapport au territoire : l'avenir professionnel de certains dépend fortement du territoire, alors que d'autres comme les enseignants ou les agents des départements ont la

possibilité d'obtenir des mutations. S'ajoute à la question de l'attachement au territoire des enjeux de réputation professionnelle qui peuvent être différents pour les uns ou les autres.

– un clivage très marqué est celui qui distingue les professionnels qui partagent le quotidien des enfants, des jeunes et des familles, de ceux qui ne sont pas au front de la misère et de l'urgence...

On pourrait allonger cette liste, mais au-delà des différences entre catégories d'acteurs, des écueils se nichent aussi dans les fonctionnements et attentes institutionnels.

– Les modes d'évaluation de l'activité des acteurs éducatifs représentent sur ce point un écueil de taille. Qu'elles soient réalisées par l'Éducation nationale ou dans le cadre des politiques éducatives locales promues par les collectivités, les Caisses d'allocation familiales, ou encore par l'État dans le cadre de la Politique de la ville, les évaluations portent le plus souvent sur l'action d'individus, ou sur l'action et la gestion de chacune des structures d'un territoire. Elles ne permettent pas, ou très difficilement, d'identifier et d'apprécier ce qui est fait collectivement. D'où des conséquences importantes sur les mobilisations d'acteurs qui se trouvent face à un paradoxe difficile à gérer. Alors qu'ils sont fortement encouragés à travailler ensemble, l'évaluation de leur activité favorise le chacun pour soi. Cet état de fait a d'ailleurs des conséquences éducatives assez lourdes puisque les critères mobilisés par ces évaluations induisent des pratiques d'appropriation de clientèles, alors que les publics ont surtout besoin d'appuis nombreux et variés pour construire leur propre parcours et projet de vie.

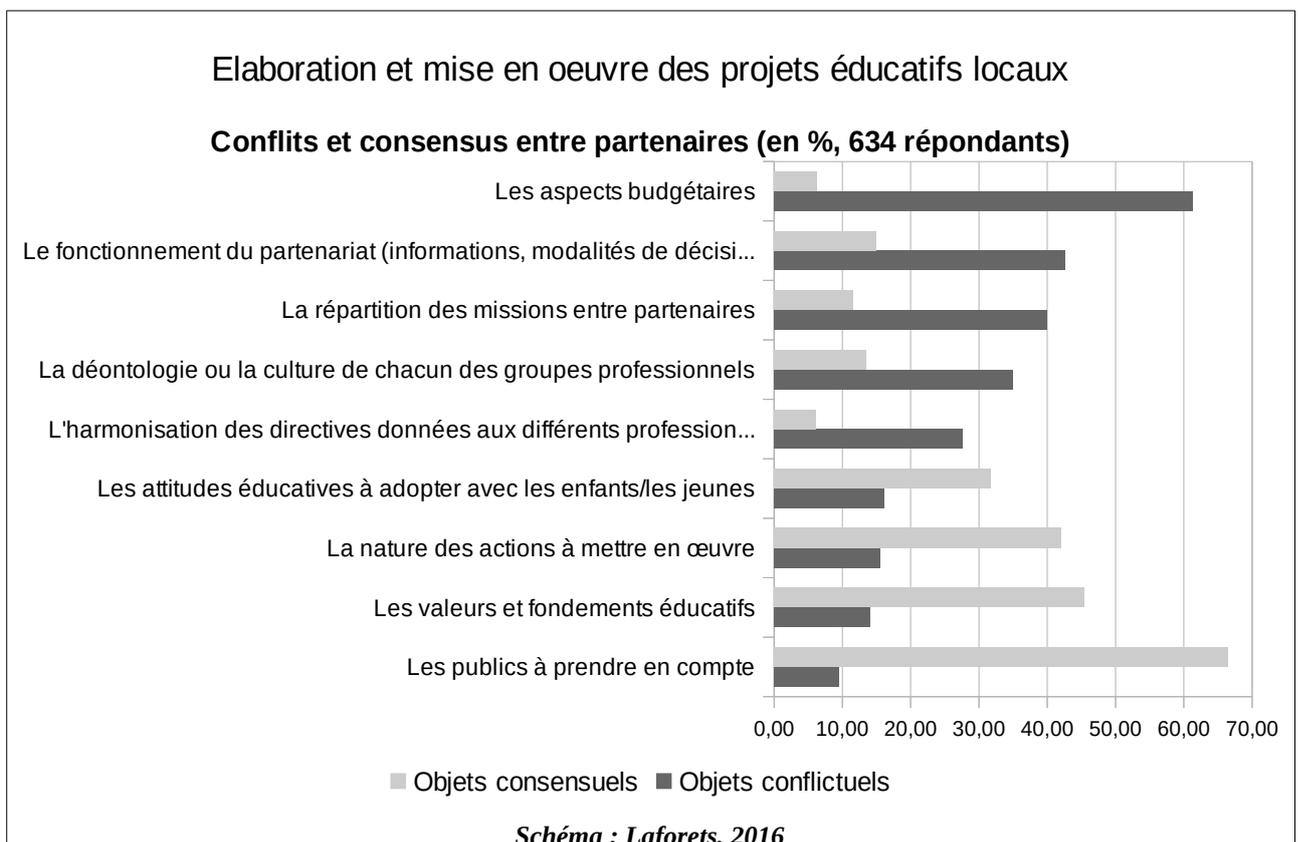
– Logique de dispositif et critique de l'école. Depuis près de 40 ans, l'action éducative est tissée de dispositifs nombreux, qui reposent presque tous sur les coopérations entre l'école et les partenaires locaux : contrat local d'accompagnement à la scolarité, programme de réussite éducative, projet éducatif de territoire, aujourd'hui les Cités éducatives sur certains territoires. Ces dispositifs cadrent et orientent l'action, ils la soutiennent institutionnellement et financièrement, mais ils sont susceptibles d'être perçus d'une part comme venant valider l'incapacité de l'école à assumer sa mission éducative, et, d'autre part, comme une exigence en direction des « partenaires » de venir à sa rescousse. Cela induit des résistances et des réticences de la part des équipes enseignantes qui peuvent être tentées de comprendre l'encouragement au partenariat et à l'ouverture de l'école comme l'entérinement public de leur impuissance à faire. Mais aussi de la part des partenaires qui peuvent estimer être dévoyés de leurs propres missions pour venir sauver l'école. Tout ceci vient alimenter un fond de défiance, mais surtout un fond de critique entre professionnels, entre équipes, entre institutions. Pour beaucoup, cette critique de la part ou en direction de l'école a pour fonction de consolider les identités collectives d'acteurs éducatifs en difficultés et globalement malmenés par l'opinion publique, voire par les institutions, qu'ils soient enseignants, animateurs ou éducateurs. Mais elle encombre considérablement les coopérations locales. Si elle s'exprime le plus souvent en référence à l'expérience réelle des partenaires (tous les enseignants ont rencontré un animateur « qui ne tient pas les jeunes » et tous les directeurs de maisons de quartier ont eu affaire à un chef d'établissement « complètement obtus »), cette critique demande aussi à être considérée comme un

élément de contexte dans lequel les coopérations se déploient ou tentent de se déployer, contexte qui échappe à tous, mais avec lequel chacun est contraint de faire.

### 3) Est-il possible de rendre le travail conjoint plus fécond ?

Un moyen parmi les plus puissants pour travailler en commun est de *considérer la confrontation entre partenaires comme le moteur des coopérations*. Contrairement à ce qui est couramment admis, le conflit n'est pas une anomalie ni une perte de temps, mais une condition de fécondité des collaborations. Lorsqu'il n'est pas affrontement, il permet de tisser la confiance : c'est parce que je pense l'autre capable de comprendre un point de vue différent que je l'exprime. Lorsque les partenaires estiment vain de controverser, il est très difficile de créer une dynamique de coopération. Il ne s'agit pas de débattre dans l'absolu à propos d'un thème « hors sol », comme la santé ou les besoins des jeunes adolescents, mais de porter un regard conjoint sur ce que l'on fait ensemble, sur les priorités que l'on souhaiterait se donner, sur la manière dont il conviendrait que l'action soit mise en œuvre, le tout en tenant compte des contraintes de chacun. Faire ensemble et se promettre d'en rediscuter. Bien souvent, ce débat fait défaut.

Dans le cadre d'une recherche sur les politiques éducatives locales, il a été demandé à des professionnels (directeurs de l'éducation des villes, coordonnateurs de Réussite éducative, animateurs, etc) de classer un certain nombre de sujets selon qu'ils constituaient des objets de conflits ou de consensus dans les réunions de partenaires. Les 630 réponses en provenance de toute la France, sont présentées dans le schéma suivant.



En première lecture, on pourrait se féliciter de constater que les conflits entre partenaires portent essentiellement sur les aspects techniques des collaborations (budgets, fonctionnement, répartition des missions, etc.), les différents éducateurs étant relativement sur la même longueur d'onde quant à ce qui constitue le cœur de l'action éducative : les valeurs et fondements éducatifs, la nature des actions à mettre en œuvre, les attitudes éducatives à adopter ou les publics à prendre en compte. Mais lorsque l'on croise ces données avec l'analyse de plus de 1 300 ordres du jour de ces réunions, on comprend que ces sujets sont jugés consensuels, car ils ne sont dans la réalité presque jamais abordés. Or, s'astreindre à la controverse assainit les relations, et évite que les désaccords migrent dans l'informel, faisant perdre du temps et de l'énergie à tout le monde. D'une certaine manière, c'est l'existence de conflits qui témoigne de l'existence d'un objet commun. La quasi-absence des sujets réellement éducatifs dans les instances partenariales joue pour une très large part sur la difficulté des acteurs à se mobiliser, car ils ont l'impression d'y perdre le peu de temps dont ils disposent. Un des moyens les plus puissants pour travailler ensemble est de veiller, voire d'exiger que les rencontres permettent réellement de parler d'éducation.

Un autre moyen est de s'entraider à faire ce qui est difficile pour chacun. Éventuellement se former ensemble sur des sujets qui mettent tout le monde en difficulté : la connaissance du public des jeunes adolescents afin d'aller au-delà des représentations toutes faites, le rapport à la pauvreté, les liens entre la pauvreté et la santé, l'éducation au risque, l'apprentissage de la mobilité, l'éducation à la relation à l'autre... De nombreux thèmes pourraient être empoignés collectivement avec profit pour les coopérations et pour l'action. Parmi ces sujets, la prise en compte de la parole des jeunes adolescents mérite une attention particulière lorsque l'on vise leur bien-être. Car nous sommes globalement très pauvres dans ce domaine. Lorsque l'on envisage l'écoute des jeunes adolescents, c'est principalement lorsqu'il y a une difficulté et dans le cadre d'interventions individualisées. Si ce type d'écoute est souvent bénéfique pour les jeunes concernés, elle a des limites en termes éducatifs. Ces jeunes sont des êtres profondément sociaux, et c'est avec l'appui de leurs pairs qu'ils s'autorisent à dire, à modeler des points de vue, à élaborer, à construire leur identité, et prendre leur place. Lorsqu'ils sont à plusieurs, ils ne se vivent pas comme des « cas », mais comme appartenant à un tout. Nous avons un énorme travail à conduire sur les espaces de paroles inscrits dans les fonctionnements ordinaires des associations et des établissements, comme les heures de vie de classe, les foyers socio-éducatifs des collèges, les séjours de vacances, les clubs sportifs, etc. Favoriser l'expression des jeunes dans et au travers de collectifs (existants ou à créer) relève d'une démarche de santé communautaire. C'est aussi leur donner à comprendre qu'ils ne sont pas des « situations » ou des « objets de travail », mais des co-éducateurs d'eux-mêmes et de notre avenir commun.