

De l'accompagnement à la scolarité à l'éducation partagée : approche historique et sociologique

Bernard Bier
INJEP
bier@injep.fr

*Une version légèrement modifiée de ce texte est parue dans **L'accompagnement à la scolarité** (dir. J.-M. Le Bail), CRDP Académie d'Amiens, 2007. Coll. « Repères pour agir »*

Le dispositif de l'accompagnement scolaire témoigne des évolutions en cours dans notre approche éducative. En France, en effet, l'éducation a longtemps été synonyme, tant en termes de représentations que de politiques publiques, d'école et d'Etat, au rebours d'autres pays européens pour qui parler d'école renvoie d'emblée au local (dans ses déclinaisons multiples) et qui accordent plus de place, à côté de « l'éducation formelle » (l'école), à l'éducation « non formelle » (celle des centres de loisirs et des clubs sportifs...) ou « informelle » (celle qui se fait dans les pratiques et sociabilités juvéniles, dans les interactions entre pairs, ou dans les engagements associatifs ou citoyens...).

Quelques éléments d'une anthropologie de l'éducation

Il n'est pas une société humaine dans l'histoire qui ne se pose la question de l'éducation, entendons par là l'accueil de ceux qui arrivent dans le monde (Arendt), leur inscription dans celui-ci et leur capacité d'y vivre, mais aussi la nécessité pour ce monde de se pérenniser (voire pour certaines sociétés de se transformer). Il y a là comme un invariant.

Néanmoins les modalités de cette éducation, le sens qui lui est donné varient d'une société l'autre. Nous aborderons quelques paramètres où se marquent ces différences :

Le rapport à l'histoire, ce que l'historien François Hartog appelle le « régime d'historicité ». Dans les sociétés traditionnelles au sens où l'entendent les anthropologues, le monde est tout entier tourné vers le passé, un passé fondateur, mythique, qu'il importe de connaître, de « restaurer » régulièrement - c'est la fonction des rites -. La transmission et les apprentissages se font par la vie en commun : immersion à fonction socialisatrice dans le groupe d'appartenance (fêtes, récits), mimétisme (observation et reproduction de pratiques, de manières de faire, de techniques), initiation...¹ En dépit d'une répartition des fonctions et rôles dans le groupe, il n'y a pas de professionnels de l'éducation au sens où nous l'entendons aujourd'hui. L'enfant appartient à tous. L'éducateur, c'est le groupe. Comme le dit le proverbe africain : « il faut tout un village pour éduquer un enfant » ;

Dans les sociétés modernes, d'une modernité que d'aucuns font naître avec le christianisme et sa vision eschatologique, d'autres avec les temps modernes et le développement du capitalisme, mais dont on pourrait voir aussi bien l'origine dans la naissance de la démocratie grecque et sa fonction « auto-instituante » (Castoriadis), les hommes vont se tourner vers un futur qui appellera certes la transmission d'un héritage, mais aussi la capacité à pouvoir s'ouvrir aux lendemains, à s'inscrire dans un monde en mutation, voire à anticiper un monde meilleur - ceci particulièrement dans les sociétés qui vont croire au progrès. A ce titre, les utopies éducatives (à commencer par l'*Emile* de Rousseau) seront aussi des utopies politiques.

¹ Héraux (P.) « Modes de socialisation et d'éducation » in *Histoire des moeurs* (sous la direction de Jean Poirier) Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade tome 2) ; voir aussi in Hocquard (A.), *Eduquer, à quoi bon ?*, 1996, PUF, les entretiens avec M. Godelier, L.-V. Thomas, J. Lizot, R. Jaulin, G. Balandier, P. Vidal-Naquet.

Cette entrée dans la modernité, parallèle à une division accrue du travail, voit se développer des corps professionnels d'éducateurs, depuis les maîtres des collèges oratoriens ou jésuites jusqu'aux enseignants de l'instruction publique, aux éducateurs de prévention...

Pour François Hartog, ces deux « régimes d'historicité » laissent place au triomphe du « présentisme », qui définit un autre rapport tant au passé qu'au présent. Cette mutation anthropologique qui accompagne d'importantes transformations technologiques, une nouvelle relation à l'espace (aux territoires physiques autant que virtuels), l'entrée dans la société du risque (Beck) ou de l'incertitude appellera nécessairement d'autres configurations éducatives. Ce sont les enjeux auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés et auxquels il nous faut répondre.

Le rapport aux valeurs et au modèle politique. Le socle culturel sur lequel se construit un modèle éducatif, comme nous venons de le voir, s'enrichit dans les « sociétés ouvertes » (Popper) de variations individuelles ou collectives qui conduisent à en préciser les contenus et les formes. Pour ne donner qu'un exemple : S'agit-il de promouvoir le collectif ou l'individu ? Et de quel collectif est-il question ? Celui des Etats totalitaires qui se veulent tout entier éducatifs, sur le modèle de l'encadrement et de l'adhésion de toute une population, toutes classes d'âge confondues, à une idéologie une ? Ou celui des pédagogies coopératives (de Freinet aux institutionnalistes), libertaires, pour qui les valeurs de solidarité n'excluent pas le conflit et l'interrogation permanente de l'institué ? De quel individu s'agit-il ? De celui qui s'inscrit dans une logique de compétition et de domination des élites ? De celui qui est pensé inséparablement des valeurs de coopération ? De celui qui, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne, a droit à l'éducation et pour qui les institutions éducatives ont obligation de résultat ? La référence aujourd'hui obligée à la citoyenneté, pour intéressante qu'elle soit, n'est guère suffisante si elle ne décline pas dans quelle acception il faut entendre ce terme.

Une définition des besoins. Tout discours éducatif est soustendu par un modèle anthropologique et politique, à partir duquel sera défini ce que doivent être l'éducation, sa visée, ses contenus, ses formes - autrement dit, les besoins de l'enfant et du jeune... voire des adultes. Cette notion de besoins est, elle aussi, erratique et mérite d'être précisée. On a parfois pensé qu'ils pouvaient être hétéro-déterminés : il y aurait des besoins universels, naturels selon Maslow (et sa célèbre pyramide) ; c'était aussi l'idéologie en vogue lors des « trente glorieuses », au Commissariat général du Plan, comme chez quelques chercheurs-phares de l'éducation populaire (Joffre Dumazedier, Paul Chombart de Lauwe). S'ils sont définis en surplomb par rapport aux bénéficiaires, qui est légitime pour ce faire ? l'Etat ? un corps de professionnels ? le monde de l'entreprise ? les parents ? Ou est-ce aux bénéficiaires eux-mêmes de définir ce que sont leurs besoins ? Il faudrait écouter les besoins de l'enfant, dit une certaine *doxa* de la modernité, dans la confusion des termes (besoin, demande, attente) et en oubliant que besoins ou demandes sont socialement construits ? Mais peut-on éduquer dans une société démocratique, peut-on passer d'une logique behaviouriste de contrainte des corps à un souci de formation des « esprits » et à une capacité à apprendre et à développer une pensée critique, sans prendre en compte ce que sont l'enfant et ses modes d'apprentissage ? Autre enjeu de l'éducation.

Attente, demande, besoin

L'attente est du côté du sujet.

La demande est adressée à quelqu'un ; elle a une dimension stratégique. D'où la nécessité d'analyser, de décrypter toute demande.

Le besoin se construit de manière plus systémique dans l'articulation d'un projet de société, d'une réalité sociale et de ce que sont et demandent les individus.

Retour sur l'histoire

L'« exception » française

Revenons sur cette spécificité mentionnée dans notre introduction. La République qui naît avec la Révolution se veut rupture radicale avec l'ancien régime, assimilé à l'obscurantisme. Cet ordre nouveau verra le triomphe des lumières et de la raison. Vision manichéenne, rupture en partie mythique comme le montrent les historiens, mais qui structure profondément notre imaginaire collectif. La citoyenneté mise en scène dans ce modèle consiste en un face-à-face entre le citoyen et l'Etat, lequel incarne l'intérêt général.

Un des outils de la construction de la République naissante, de l'Etat-nation émancipateur, est bien évidemment l'instruction publique. Dans le contexte d'une France à dominante rurale, faiblement scolarisée, aux parlers hétérogènes (et où le français est loin d'être majoritaire), et dans la cohérence de choix politiques, l'école, bras séculier de la République, visera à transformer l'enfant en élève, détaché de toute appartenance sociale, culturelle, sexuée... Le maître, véritable moine soldat (les "hussards de la République !), ira en terre de mission porter les Lumières à des zones qui en sont éloignées (les écrits des corps enseignants et d'inspection en zone rurale fin 19^{ème} siècle ressemblent assez souvent à ceux de maints enseignants de nos modernes banlieues sur la barbarie des élèves, la démission des parents...). Astreint à une exemplarité morale, tout entier porté par sa vocation et incarnant l'Etat au local, l'instituteur (celui qui institue !) s'adressera, non à l'enfant et au jeune, mais à l'élève, à la raison en l'élève, qui aura dépouillé à l'entrée tout ce qui le rattache au monde. Et il n'est pas sans signification qu'un philosophe comme Alain - pourtant radical-socialiste ! - défende "l'école-sanctuaire". L'école a un statut d'extra-territorialité.

En résumé, l'école républicaine s'est construite (idéologiquement) contre le territoire et les familles. Cette approche - qu'historiens et sociologues (Prost, Charlot, Chanet...) nous incitent d'ailleurs à nuancer sérieusement -, transformée en légendaire, est devenue une vulgate qui perdure aujourd'hui encore, et particulièrement dans certaines versions "radicales" de la République.

Le primat de la « forme scolaire »

Cette approche de l'éducation identifiée à l'école et à l'Etat s'accompagne d'un rapport spécifique au savoir et de l'institution d'une « forme scolaire ».

Cette relation au savoir s'inscrit dans le mouvement de la modernité culturelle occidentale : séparation de l'homme et de la nature, autonomisation progressive du discours de la raison et de la pensée scientifique par rapport au discours religieux et à d'autres modes de pensée, jusqu'à la rupture entre deux univers perçus comme incompatibles ou antagonistes. C'est par le développement de la raison, de l'esprit de libre examen que l'homme s'émancipera, que l'humanité pourra sortir de la séparation en deux classes "celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celles des esclaves"².

² Condorcet, « Premier mémoire sur l'instruction publique », in *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1994, Garnier Flammarion.

Ces conceptions rationalistes occidentales ont conduit à introduire le primat d'une modalité du savoir sur toutes les autres : le savoir scientifique. Cette valorisation s'est faite contre le religieux, les préjugés, mais aussi contre les savoirs populaires, profanes... Il s'agit de défendre la pensée scientifique et un certain type de culture en discréditant, invalidant toutes les autres modalités de savoir.

L'école de la République s'est ainsi posée explicitement en héritière de cette vision du monde, mais aussi comme vecteur de transmission d'une culture humaniste, patrimoniale, « dominante », légitime, apanage des élites qu'elle a longtemps contribué à définir et légitimer.

Ces contenus d'enseignement s'accompagnent d'une organisation toute particulière que Guy Vincent³ définit comme la « forme scolaire », caractérisée par quelques traits : séparation entre les apprentissages et les pratiques sociales (*via* des exercices spécifiques, des disciplines, de l'abstraction), elle implique de la part de l'apprenant gratuité, désintéressement, capacité à mettre entre parenthèses le monde et ses problèmes, et à s'inscrire dans la durée (celle des apprentissages comme celle d'un bénéfice différé).

La conjonction de cette conception de la science, du savoir abstrait, d'un héritage humaniste élitiste et de la « forme scolaire » peut permettre de comprendre pourquoi aussi l'enseignement « officiel » accorde si peu de place aux pratiques corporelles, artistiques, de sensibilité, de création..., pourquoi l'enseignement technique est « minoré » dans notre système éducatif, voire peut-être aussi les réticences à faire des établissements d'enseignement les espaces d'une citoyenneté active.

Une partition des rôles entre les acteurs

Le modèle scolaire qui se met en place depuis la Révolution jusqu'à la troisième République, dans l'héritage d'un Condorcet, repose sur une répartition des rôles soucieuse de respecter le domaine de chacun : à la famille l'éducation, à l'école (donc à l'Etat) l'instruction. Ainsi pour lui "l'éducation publique doit se borner à l'instruction", parce que sinon, "elle porterait atteinte au droit des parents..., elle deviendrait contraire à l'indépendance des opinions"⁴. L'histoire culturelle et politique du 19^{ème} siècle, la rivalité entre l'idéal laïque et l'idéal catholique conservateur (qui à l'époque, rappelons-le, ne reconnaît pas la République) ont conduit progressivement l'école à revendiquer sa mission éducative. Démarche que l'on retrouvera dans les mouvements d'éducation populaire qui vont naître dans cette même période.

L'émergence du champ de l'éducation populaire

L'éducation populaire est hétérogène dans sa généalogie, dans ses définitions comme dans ses configurations. Peut-être pourrait-on ainsi en synthétiser l'histoire, avec une de ses historiennes : « C'est une idée qui prend racine fin 19^{ème} siècle, elle se diffuse dans plusieurs milieux et progressivement se construit en philosophie et mode d'agir dans la société. Dans l'entre-deux guerres, c'est surtout une méthode exercée et enseignée dans un certain nombre de mouvements. Aux lendemains de la deuxième guerre, c'est un secteur subventionné par

³ Vincent (G.) (sous la direction de), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, 1994, Presses Universitaires de Lyon.

⁴ Condorcet, *op. cit.*

l'Etat géré dans un segment ministériel »⁵. Elle prend dans d'autres pays des formes et des contenus différents⁶.

Revenons succinctement sur ces trois temps :

Dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, on va voir émerger un certain nombre d'associations autour de trois familles : laïque, confessionnelle et celle des universités populaires. Leur lieu commun serait l'affirmation du rôle émancipateur du savoir et la volonté d'agir auprès de populations que l'école n'a pas ou n'a que peu touchées pour en faire des citoyens. Portées essentiellement par des classes moyennes, elles s'inscrivent pour certaines dans l'héritage de l'idéal républicain et la proximité de l'école (la Ligue de l'enseignement, créée en 1866, dont les cadres sont essentiellement des enseignants ou des cadres de l'institution scolaire), du développement du monde syndical (les Universités populaires) ou du christianisme social (Le Sillon de Marc Sangnier, créé en 1894 et qui sera mis au pas par le Pape en 1910). C'est l'époque des bibliothèques populaires, des cercles d'études, des patronages (ancêtres du centre aéré)...

Les lendemains de la première guerre mondiale vont voir un glissement de l'éducation populaire vers la préoccupation accrue de la jeunesse, à la fois pour des raisons démographiques (« une génération sans pères »), puis autour de préoccupations éducatives et sociales dont le Front Populaire constituera un symbole : développement des associations de jeunesse se référant au scoutisme ou à d'autres courants pédagogiques..., sans que soient abandonnées les préoccupations de l'époque antérieure. Avec la naissance en 1936 d'un sous-secrétariat d'Etat à l'organisation des loisirs et des sports (dépendant du ministère de l'Education nationale) sous la houlette de Léo Lagrange, qui devient en 1937 Secrétariat d'Etat à part entière, et dont l'action porte sur les vacances et le plein air, les sports et la culture populaire.

Un troisième temps sera marqué à la Libération (dans l'héritage de la résistance, de l'école des cadres d'Uriage...) par une véritable explosion d'associations : les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives (CEMEA) (créés en 1937), Peuple et Culture (PEC) (avec la figure emblématique de Joffre Dumazedier), les Maisons des jeunes et de la culture (MJC), les Francs et Franches camarades (Francas), la fédération Léo Lagrange... Se développent aussi, dans un contexte de mutations économiques et sociales accélérées, des associations nées antérieurement la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC), la Jeunesse Agricole Chrétienne (JAC) qui deviendra plus tard le Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne (MRJC)...

Sans abandonner leurs préoccupations sociales, ces associations sont aussi le vecteur, voire le laboratoire d'autres formes de pédagogies (« l'entraînement mental » par exemple à PEC). Des aspects de l'activité humaine très marginalisés dans l'école, et quasi absents à partir du collège, y sont valorisés : l'éveil et la sensibilité, la créativité, le corps et l'imaginaire, la participation à des espaces de délibération et de décision... En schématisant, on pourrait dire que l'éducation populaire (au-delà de sa diversité) se caractérise par une « pédagogie du faire », s'appuyant au rebours de l'école, sur ce que sont les enfants, les jeunes mais aussi les adultes, sur leur expérience et les situations vécues, dans des modalités autres d'apprentissage (expérimentation, contextualisation...). Elle a été un laboratoire pour les pédagogies qui seront mise en place dans la formation d'adulte, dans les dispositifs de remédiation...

Quelle est l'articulation avec l'école ? A la Libération, le plan Langevin Wallon affirme que « l'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur

⁵ Tétard (F.), « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire », in *Esprit* n°3-4, mars-avril 2002.

⁶ « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire » (coordonné par Christian Verrier), *Pratiques de formation (Analyses)*, n° 49, 2005, université Paris 8.

culture intellectuelle, esthétique, professionnelle ». Et pour Geneviève Poujol, sociologue de l'éducation populaire⁷ : « l'éducation populaire peut se définir comme un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le dessin de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens ». La Ligue de l'enseignement dans un texte récent, témoigne d'une évolution en la présentant comme « une éducation non cadrée ou dispensée dans les structures traditionnelles de la famille, de l'école ou de l'université. Education au sein du « temps de loisirs », par la pratique volontaire de la vie de groupe, la confrontation et le partage. Une éducation de chacun par chacun : l'éducation qui cherche à refondre la culture populaire en accordant une égale dignité à toutes les classes de la société, sans se limiter à la « haute culture », ni même aux œuvres d'art, mais qui cherche la culture au sens large - sciences, techniques, sports, connaissance des arts, expression artistique -, par une pratique active - art de parler en public, de savoir écouter, de gérer un groupe et de s'intégrer à la société »⁸.

Sans entrer dans les évolutions ultérieures, mentionnons simplement la professionnalisation d'un secteur longtemps porté par le bénévolat, le développement de l'animation socio-culturelle ou socio-éducative dans les années 70 avec l'apparition de professionnels et de diplômés *ad hoc*, l'hésitation entre ce qui relève du récréatif et du droit commun et l'« instrumentalisation » dans les politiques d'insertion et d'intégration, l'hétérogénéité croissante de ce secteur avec de nouveaux types d'associations, telles l'Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (ANACEJ), les petits débrouillards (Association pour la promotion de la culture scientifique et technique), l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV)... - dont certaines interviennent dans le cadre de l'accompagnement éducatif.

L'éducation partagée et ses enjeux

Une recomposition du champ éducatif et la légitimation de nouveaux acteurs

Le scolaro-centrisme de l'éducation et l'exclusion des parents et du territoire, que nous avons identifiés comme traits caractéristiques de la spécificité éducative française, sont aujourd'hui remis en question par les textes officiels eux-mêmes.

La mise en place des ZEP au début des années 80 à l'initiative de l'Etat s'accompagne de l'appel à la mobilisation des familles et des associations pour aider l'école dans sa mission. C'est la même démarche que l'on retrouvera dans le cadre des Animations éducatives périscolaires (AEPS) (1982), puis de l'accompagnement scolaire (1990). Même si ce partenariat n'est sollicité que lorsqu'il y a problème⁹, essentiellement pour ou au service de l'école¹⁰. Nous sommes plus dans un partenariat « assujéti » (Lorcerie) que dans un partenariat de coopération.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui affirme la nécessité de mettre l'élève au centre du centre du système éducatif, rappelle celle d'associer les parents au fonctionnement de l'école et d'en faire des partenaires à part entière de la communauté éducative (déjà énoncée dans une circulaire de 1985) .

Last but not least une circulaire interministérielle (Education nationale, jeunesse et sports, Culture, DIV) du 25 octobre 2000 proclame sa « conviction que l'éducation est une mission

⁷ Poujol (G.), *Guide de l'animateur socioculturel*, 2000, Dunod..

⁸ Ligue de l'enseignement (2005) , « Transformer et refondre l'école pour qu'elle soit celle de tous, pour que la République laïque, démocratique et sociale tienne ses promesse ! », *Les idées en mouvement HS n°7*.

⁹ Glasman (D.), "Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ?", in *Migrants-formation* n° 85 juin 1991, "Ecole : le temps des partenaires".

¹⁰ Lorcerie (F.), "La coopération des parents et des maîtres", in *Ville-Ecole-intégration* n° 114, septembre 1998 "Les familles et l'école : une relation difficile"

partagée... en proposant aux collectivités territoriales et à leurs groupements de négocier et de signer les contrats éducatifs locaux (CEL).

Depuis des circulaires sur la « veille éducative » (2001) puis sur la « réussite éducative » (2005), émanant d'un autre segment de l'Etat que l'Education nationale, témoignent de la fin d'un monopole en matière d'éducation. Ceci au moment où les lois de décentralisation permettent aux collectivités territoriales, au-delà de leurs compétences obligatoires et selon le principe de libre administration, de s'afficher comme acteurs éducatifs à part entière, en se dotant de compétences plus larges.

Cette évolution sensible dans les textes connaît une déclinaison très diversifiée sur le terrain, le poids des représentations, des pesanteurs liées aux territoires et cultures professionnelles, les jeux politiques entre administrations jouant leur rôle. Néanmoins si l'on est encore aujourd'hui dans la tension entre deux paradigmes (celui du scolaro-centrisme et celui de l'éducation partagée), les mutations en cours et la prégnance du modèle européen laissent à penser que des évolutions irréversibles sont à l'œuvre.

Les nouvelles formes de construction de soi et la multiplication des espaces temps éducatifs

D'autant que ces transformations politico-administratives se font dans un contexte favorable :

- des évolutions juridiques telles que la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ratifiée par la France en 1990 les définit.

- des évolutions quant à la connaissance de l'enfant et des mécanismes d'apprentissage, liées au développement de certaines disciplines (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation...) voire à leur médiatisation (Dolto par exemple).

Ces travaux ont permis de mieux comprendre comment l'enfant se construisait, nous ont fait sortir de l'idéologie du « don » et posent l'entrée dans les savoirs et les apprentissages au travers d'approches constructivistes et interactionnistes.

Parallèlement, le regard sur l'homme et ses compétences cognitives s'est transformé : Howard Gardner¹¹, par exemple, dégage à partir de ses travaux huit types d'intelligence : verbale, logico-mathématique, visio-spatiale (capacité à penser en images, externes ou mentales), corporelle-kinesthésique (capacité à penser par sensations corporelles, à "in-corporer" la pensée), naturaliste (connaissance de la faune et de la flore), musicale (capacité à penser avec rythmes et mélodies, à prendre en compte l'harmonie d'un ensemble), interpersonnelle (capacité à penser avec l'autre, comprendre et se faire aider par son semblable), intra-personnelle (capacité à se penser, se connaître, se construire une identité personnelle). Il importe peu que cette typologie soit contestée par d'autres chercheurs, son mérite est de faire apparaître que l'école ne fait appel qu'à deux types d'intelligences : verbale et logico-mathématique, et laisse en friche les autres.

Les sciences de l'éducation témoignent de modes d'apprentissage diversifiés selon les individus, et du fait que le modèle normatif observation/ théorisation/pratique peut se conjuguer avec d'autres tels que celui développé par les enfants, les jeunes et les autres devant un ordinateur : essai/ erreur/ tâtonnement.

- des évolutions sociologiques : la socialisation et l'éducation se font de plus en plus au travers des sociabilités et des expérimentations entre pairs¹², dans le contact avec les médias, dans des formes d'auto-apprentissage favorisées par le développement des TIC. Le temps passé par l'élève devant l'enseignant (environ 900 heures en primaire) est quasi égal à celui passé devant la télévision ou autres supports multimédias, auxquels il faudrait ajouter les

¹¹ Gardner (H.), *Les intelligences multiples*, 1996, Retz.

¹² Galland (O.), *Sociologie de la jeunesse*, 1997, Armand Colin.

temps passés dans des espaces encadrés (centres de loisir, clubs sportifs...), et le temps des apprentissages informels.

Dans ce contexte, l'école comme le hors temps scolaire ne peuvent qu'être repositionnés. Hier, lorsque la majorité des élèves s'arrêtait en fin de primaire avec le certificat d'études, il y avait d'autres temps et espaces de socialisation (patronages, apprentissage, etc.). Avec l'allongement de la scolarité (obligation scolaire jusqu'à 16 ans, choix politique de la France d'inciter les jeunes à rester plus longtemps dans le système scolaire ou universitaire plutôt que de rentrer dans le marché du travail), l'affaiblissement des autres institutions socialisatrices/éducatives, l'école ne peut plus se restreindre à la seule mission d'instruction, elle doit jouer un rôle éducatif¹³.

Force est de constater que l'école peut de moins en moins être perçue comme le seul espace/temps éducatif ou celui qui aurait une légitimité exclusive... ou dominante. Ce qui impose de penser l'articulation de ces différents temps et espaces éducatifs, dans la synchronie (autour de l'enfant) et dans la diachronie (en pensant le *continuum* éducatif).

L'entrée dans la société des savoirs

L'explosion des savoirs, les mutations culturelles et technologiques rapides, l'accroissement du temps de loisir, l'allongement du temps de vie, les attentes du milieu professionnel... imposent de donner toute leur place aux compétences acquises et construites dans le champ de l'éducation « non formelle » et « informelle », ce qui s'apprend dans l'expérience, dans les interactions avec les autres, les situations, l'environnement : le relationnel, le communicationnel, la compétence d'adaptation qui ne sont pas particulièrement développés au sein de l'institution scolaire.

Au-delà et de manière plus prospective, le modèle binaire jusque là dominant (formation initiale hégémonique et formation continue ou permanente accessoire, réparatrice ou adaptatrice) s'avère de plus en plus obsolète. Un nouveau modèle serait à définir, qui penserait en terme d'« l'éducation et de formation toute au long de la vie ». Nombre de pays européens sont déjà dans cette logique.

Questions perspectives

L'accompagnement scolaire - ne devrait-on pas parler plutôt d'accompagnement éducatif ? -, parce qu'il met en place des synergies éducatives autour de l'enfant et du jeune et de sa réussite, peut apparaître comme un des laboratoires de ce que pourrait être un nouveau paradigme éducatif.

Il appelle une réflexion sur le partenariat autour d'un projet commun, un apprentissage de la coopération dans la complémentarité des compétences, avec une mise en cohérence qui ne saurait être uniformisation ni mise en conformité. Dépassant la coopération entre école et parents - ce qu'on pourrait appeler la « co-éducation » -, elle pourrait s'ouvrir à celle de l'ensemble des acteurs de la Cité, bénévoles et professionnels - ce qui serait « l'éducation partagée »¹⁴ -, éducateurs ou non. Architectes et urbanistes, acteurs de la culture ou de l'économie... ne participent-ils pas à créer le « cadre d'expérience » (Goffman) dans lequel des enfants et jeunes vont grandir, apprendre à lire le monde, en voir la richesse, la diversité ou l'indigence, l'uniformité..., et par là-même se forger grilles de lecture et représentations ?

¹³ De Queiroz (J.-M.), "Universalisme laïque et anti-pédagogisme", in *VEI Enjeux* N° 127, décembre 2001, "L'école pour tous : quel avenir ?"

¹⁴ Guérin (J.-C.), « Petit glossaire à l'usage des partageurs d'éducation », in Bier (B) (coord.), *Vers l'éducation partagée. Des CEL aux PEL*, Cahiers de l'action, 2006, INJEP.

C'est la logique qui est développée dans le mouvement émergeant des « villes éducatrices », constituées en réseau européen puis mondial, autour de villes-phares comme Barcelone.

Cette reconnaissance des acteurs éducatifs, professionnels et bénévoles, intégrant les dimensions de l'« éducation formelle », « non formelle » et « informelle » - termes en usage dans les textes européens et que nous reprenons ici pour des raisons pratiques, même si la pertinence épistémologique de telles catégories mérite d'être interrogée¹⁵ - doit éviter deux dérives (au-delà de la scolarisation de l'éducation observable aujourd'hui, y compris au travers du développement d'officines privées de soutien scolaire) : celle du « harcèlement éducatif »¹⁶ et celle d'une invalidation des acteurs non professionnels, à commencer par les parents.

La pluralité de ces espaces/temps éducatifs peut aussi permettre de sortir de l'invalidation de nombre de jeunes (ou d'adultes) pour qui l'école a été aussi le lieu de l'échec, voire de l'humiliation,¹⁷ expérience qui génère dans certains cas démobilité, conduites d'échec, de violence contre l'institution ou contre soi, incapacité à se projeter ou à s'ouvrir sur l'altérité.

Cette mobilisation d'acteurs différents, assurant collectivement la mission de transmission propre à l'éducation, mais aussi des formes d'échanges réciproques de savoirs corrélés à la reconnaissance des savoirs multiples, la possibilité d'apprentissages par les expériences et expérimentations deviennent vecteur de lien social, intergénérationnel et de développement territorial. Ces interdépendances ont pour mérite aussi de donner à chacun une place, de restaurer en lui « l'estime de soi » et le sens de sa complémentarité avec les autres. Les formes d'accompagnement par des retraités ou des étudiants¹⁸, de tutorat entre pairs¹⁹ témoignent à leur manière de ces situations où chacun apprend (dans la double acception du terme : donne et reçoit). Ce fut d'ailleurs un slogan cher à « Peuple et culture » dans les années 1970 : « tous formés, tous formateurs ».

¹⁵ Maulini (O.), Montandon (C.) (coord.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, 2005, « Raisons éducatives, De Boeck

¹⁶ Glasman (D.), "Leur reste-t-il du temps pour jouer ? ", *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, n° 141, juin 2005. « Les enfants dans la ville ».

¹⁷ Dubet (F.), Martuccelli (D.), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, 1996, Le Seuil ; Merle, (P), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, 2005, PUF.

¹⁸ voir l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV), www.afev.org.

¹⁹ « La transmission, des pères aux pairs », *VEI enjeux* n°120, mars 2002.