

Face aux concepts de réussite et d'échec, penser et agir l'éducation globale **en termes de progrès**

■ Depuis au moins un quart de siècle, la mise en tension des concepts et des figures de la réussite et de l'échec, essentiellement scolaire, tend à résumer et dramatiser la question éducative. ■ La notion de progression permet en revanche de dépasser cette inutile polarisation concurrentielle et de faire appel à des logiques d'accompagnement éducatif et coopératif. ■ Celui-ci, en se plaçant à hauteur des vécus concrets de l'enfant et des collectifs d'enfants, donne à voir, à penser et à mettre en œuvre l'éducation comme globale et si possible partagée. ■ Et à envisager la mise en cohérence de l'ensemble de ses composantes et de leurs acteurs comme relevant d'une ambitieuse, apaisante et stimulante démarche de coéducation.

© 2025 Elsevier Masson SAS.

Mots clés – coéducation ; échec ; éducation globale ; progression ; réussite ; temps libre

FRÉDÉRIC JESU

Médecin responsable
de structures infanto-juvéniles
de psychiatrie

118-130 avenue Jean-Jaurès,
Bâtiment A2, 75019 Paris,
France

Faced with the concepts of success and failure, think and act in terms of progress in global education. For at least a quarter of a century, the tension between the concepts and figures of success and failure, essentially at school, has tended to summarize and dramatize the educational issue. The notion of progression, on the other hand, makes it possible to move beyond this pointless competitive polarization, and to appeal to the logics of educational and cooperative support. By focusing on the concrete experiences of children and groups of children, this approach enables us to see, think about and implement education as a global process and, if possible, a shared one. And to consider the coherence of all its components and their players as part of an ambitious, soothing and stimulating coeducation approach.

© 2025 Elsevier Masson SAS.

Keywords – coeducation; failure; free time; global education; progression; success

Parents, enseignants, éducateurs, animateurs, acteurs associatifs et opérateurs privés, parlementaires, ministres, élus locaux : tous disent vouloir la réussite de tous les enfants. Mais de quelle réussite parlent-ils : scolaire, éducative, sociale, professionnelle ? D'un accès au bien-être (parents et enfants y sont sensibles) ou au "beaucoup avoir" (connaissances, diplômes, richesses matérielles) ? Ou aux deux ? Et les enfants, qu'entendent-ils par réussite ? Qu'ils sont les cibles ou les acteurs d'une compétition individualiste et méritocratique présentée comme un modèle de relations humaines modernes ? Ou qu'ils sont autorisés à vivre dès maintenant une vie belle et bonne, ouverte aux satisfactions du quotidien autant qu'à l'altruisme et aux coopérations dont ils sont souvent friands ?

■ **Dans une société redevenue incertaine et inégalitaire**, quels échecs les adultes entendent-ils en outre conjurer en invoquant la réussite de tous les enfants, non sans inquiéter les plus jeunes

d'entre eux ? La hantise de l'échec, scolaire puis social, entretient trop souvent les préoccupations parentales de chaque instant, notamment dans les familles des milieux populaires. Nombre de parents en sont venus à penser qu'ils sont les principaux responsables du devenir de leurs enfants et que celui-ci est polarisé par ces deux destins supposés exclusifs l'un de l'autre : la réussite et l'échec. Un profond fatalisme éducatif peut alors les gagner. Et rejoindre celui de nombreux autres acteurs confrontés ensemble, au-delà de leurs propres observations, à la récurrence des statistiques nationales.

■ **Face à ces chiffres, comment parents, professionnels, enfants et jeunes eux-mêmes** ne seraient-ils pas saisis par l'anxiété, surtout lorsqu'ils vivent ou travaillent dans les zones, urbaines ou rurales, dites défavorisées ? Parle-t-on de la réussite éducative de tous avec les parents et d'autres acteurs de proximité, ou sans eux dans

Adresse e-mail :
frederic.jesu@gmail.com
(F. Jesu).

les discours savants ou officiels ? On en vient bien vite à évoquer l'échec puis le décrochage scolaires de nombreux enfants. On enchaîne alors sur leur fréquence chez les plus pauvres – souvent des enfants d'immigrés – et chez les garçons. Puis sur les responsabilités éducatives des parents en la matière, parfois sur celles de leurs cadres de vie et, plus rarement, de leurs conditions de vie. On parle de ces parents les plus éloignés de l'école, sans préciser s'ils se sont éloignés, s'ils ont été éloignés, ou si l'école s'est éloignée d'eux. Et chacun doit finalement comprendre que l'objectif affiché de la réussite éducative – ou, du moins, scolaire – de tous relève de l'utopie.

TENDANCES IDÉOLOGIQUES

Les tendances sémantiques plus généralement observées dans les discours politiques et institutionnels sont révélatrices des tendances idéologiques à l'œuvre. Ainsi en va-t-il de ces termes de réussite, et corrélativement d'échec, tels qu'ils diffusent depuis au moins une vingtaine d'années dans le champ éducatif et, plus spécifiquement, dans le champ scolaire.

Il y aurait pourtant lieu, comme on va s'y attacher ci-dessous :

- d'identifier les aspects implicites du recours croissant, dans ces champs-là, au concept ambigu mais idéalisé de réussite – lequel désigne (étymologie à l'appui) une issue, certes réputée heureuse, mais indexée à un résultat prédéterminé et défini sans le sujet concerné, voire loin de lui ;
- de dénoncer le fait que ce concept renvoie, en le dramatisant, à son antonyme redouté et stigmatisant, l'échec – évocateur quant à lui de l'immobilisation promise, par sa faute, au navigateur dont le bateau touche le fond ou au joueur dont le roi est menacé d'impuissance sur l'échiquier ;
- d'alerter sur le fait que l'attention risque d'être ainsi détournée de la référence, pourtant plus pertinente et plus opérationnelle, aux notions de progression et de progrès : celles-ci, en effet, signalent qu'un chemin est suivi, qu'il est envisageable d'accompagner celui qui s'y engage et qu'une promesse de découverte de l'inconnu motive cet engagement partagé sans que la réussite ou l'échec ne le sanctionne ;
- de préserver et de réactiver, en conséquence, les valeurs progressistes et les visées émancipatrices qui doivent continuer à inspirer et à caractériser l'ensemble des démarches dédiées à l'éducation globale, et notamment à l'instruction, des enfants et des jeunes.

LE RECOURS AU CONCEPT D'ÉDUCATION GLOBALE

On peut considérer que l'éducation globale des enfants et des jeunes comporte six grandes fonctions articulées : la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et l'émancipation. Ces composantes se déploient pour et avec les enfants, les jeunes et les adultes en situation éducative (parents, professionnels, acteurs associatifs) de façon simultanée (dimension synchronique) et successive (dimension diachronique).

■ **Entre protection et émancipation, une logique permanente se présente aux adultes** comme une sorte d'ordre de mission particulièrement stimulant bien que semblant relever de l'injonction contradictoire : parvenir à la fois à tenir et à lâcher la main des enfants et des jeunes (du petit enfant qui fait ses premiers pas à l'adolescent qui négocie ses premières sorties autonomes). De la complexité à assumer cette finalité au quotidien résulte la nécessité d'une approche coéducative impliquant les différents adultes de proximité concernés mais aussi, bien souvent, les enfants et les jeunes eux-mêmes. En tant qu'art de donner et recevoir une éducation en commun, la coéducation repose sur la cohérence et la coopération (et non pas sur la coalition) de l'ensemble de ses acteurs et de leurs rôles respectifs.

■ **À hauteur d'enfant, les six composantes de l'éducation** ci-dessus mentionnées sont vécues du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre (ou de septembre à août) et de 0 à 18 ans, et cela au fil et dans le cadre d'une grande diversité d'espaces-temps. C'est pourquoi il faut souligner l'importance (et parfois les difficultés) :

- des nécessaires concertation, mobilisation et coordination de la diversité des acteurs éducatifs qui interviennent dans ces espaces-temps ;
- de l'aménagement de passages aussi harmonieux que possible d'un espace-temps éducatif à l'autre (et donc des besoins de passerelles entre les uns et les autres).

■ **Aussi, à cet égard, est-il utile de reformuler la diversité des espaces-temps** et des acteurs de l'éducation en s'appuyant sur la typologie proposée dès 1975 par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

• L'éducation dite informelle est prodiguée par la famille, les voisins, les amis, le quartier, etc. Outre par la culture en vigueur dans la société et les communautés qui la composent, l'éducation informelle est en partie déterminée par les politiques familiales, nationales et locales, mais aussi par d'autres politiques

La réussite

publiques (par exemple, logement, aménagement urbain, transports en commun, équipements de proximité et tarification de ceux-ci, temps et horaires de travail des parents, etc.).

- L'éducation dite formelle est délivrée par les crèches collectives (dotées d'un projet d'établissement), les établissements scolaires primaires et secondaires (référéés à des programmes nationaux), les centres de formation, etc. Elle est en grande partie pilotée par les politiques nationales d'accueil des jeunes enfants et d'Éducation nationale (antérieurement dites d'instruction publique).

- L'éducation dite non formelle est relative aux loisirs et aux temps libres éducatifs, ni familiaux ni scolaires (par exemple, ceux que l'on qualifie limitativement de périscolaires et d'extrascolaires). Elle est en partie dépendante des politiques nationales jeunesse et sports, et surtout des politiques facultatives mises en place par les collectivités locales avec le concours variable, d'une part, des caisses d'allocations familiales, et, d'autre part, des associations d'éducation populaire.

■ **La référence à l'éducation globale est une piste importante** à emprunter pour susciter la mobilisation des acteurs locaux de la coéducation. Aujourd'hui, en France, un enfant de 3 à 12 ans, scolarisé à l'école primaire, ne passe en effet que 864 heures par an en classe, réparties sur 180 jours et 36 semaines, soit un peu moins de 10 % de son temps annuel global de 8 760 heures (temps de repos, de repas et de sommeil compris). Il en va à peu près de même à l'âge du collège. Autrement dit, un enfant scolarisé n'est un élève que pendant 10 % de l'année ; pendant les 90 % qui restent, il est placé sous la responsabilité juridique de ses parents. Ceux-ci, notamment lorsqu'ils travaillent tous les deux, font donc plus ou moins appel, selon leurs ressources propres et celles de leur territoire de vie, à différents services et acteurs éducatifs (municipaux, associatifs, privés), eux-mêmes plus ou moins présents et accessibles au sein de celui-ci.

■ **Dans ces conditions, les inégalités des enfants devant les temps dits libres** – éducatifs ou non – sont à prendre en considération avec autant de détermination que celles devant les parcours et les résultats scolaires. Ces inégalités sont sociales, économiques, culturelles, géographiques et liées au genre. Et elles doivent être abordées simultanément, car elles sont constitutives d'une inégalité globale perçue et vécue comme telle par les enfants et les parents. À quoi s'ajoutent les questions soulevées par la fréquentation croissante des écrans de toutes natures par

les enfants et les jeunes, sur leurs temps libres plus souvent que sur leurs temps scolaires.

■ **Internet occasionne de nouveaux rapports des enfants aux savoirs**, notamment scolaires, et une perte du monopole des enseignants et des parents en ce domaine. Mais il ne corrige pas spontanément, loin de là, les inégalités d'accès et d'usage envers les ressources en ligne, et il requiert des accompagnements inédits – et manifestement problématiques, aux plans quantitatifs et qualitatifs – à ce sujet. Aussi, pour que l'éducation scolaire (dite formelle) retrouve sa juste place, aux côtés de l'éducation familiale (dite informelle) et de l'éducation pendant les temps libres (dite non formelle), faut-il aujourd'hui ne pas cibler sur la seule école les enjeux de la réussite éducative. Et, même si la loi d'orientation du 8 juillet 2013 de refondation de l'école de la République affiche des avancées potentielles en matière de coéducation, il faut dans le même état d'esprit ouvrir la table ronde des coéducateurs à d'autres convives que les seuls parents et les seuls enseignants.

LA RÉFÉRENCE AUX CONCEPTS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC DANS LES DISCOURS POLITIQUES

De la réussite, de ses dispositifs dédiés et de ses taux de mesure

Il est intéressant d'examiner sinon le contenu technique du moins les intitulés de quelques grands types de dispositifs mis en place ces 20 dernières années dans le but allégué de remédier aux difficultés – individuelles, collectives ou sociales – rencontrées par les enfants et les jeunes, notamment des milieux et quartiers populaires, dans leurs parcours et leurs apprentissages scolaires. Ainsi :

- s'agissant d'une série de populations et de territoires pré-identifiés au moyen des indicateurs de la politique dite de la ville, des dispositifs et programmes de *réussite* éducative ont été institués à partir de 2005 au titre du volet égalité des chances du plan de cohésion sociale (dit plan Borloo) ; privilégiant un repérage individuel d'élèves de 3 à 16 ans ainsi que des réponses composites, et souvent psycho-sociologues, à leurs besoins, ils ont peu à peu éclipsé les dispositifs partenariaux de veille éducative mis en place début 2001, et qui reposaient sur une démarche plus systématiquement collective et centrée sur les collégiens ;

- s'agissant de l'approche individuelle des élèves, le programme personnalisé de réussite éducative a ensuite été proposé ou imposé par l'Éducation nationale – mais assez peu investi par elle – à certains

écoliers, notamment redoublants, et à certains collégiens exposés à différentes causes de problèmes d'apprentissage ;

- s'agissant de certains établissements scolaires, et en s'appuyant le plus souvent sur une logique de discrimination (territoriale) positive, le dispositif réseau ambition réussite avait quant à lui déjà marqué un certain palier de renoncement aux périmètres et ambitions de la politique dite d'éducation prioritaire. Progressivement intégré dans un dispositif, assez éphémère, intitulé écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite, il a cédé le pas, en 2014, devant une recatégorisation des réseaux d'éducation prioritaire (REP) complétée à cet effet par le développement des REP +, dotés de moyens supplémentaires à ceux déjà affectés aux REP ;

- la loi du 8 juillet 2013 avait généralisé la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation tous les 3 ans de projets éducatifs de territoire, pilotés par les élus locaux, dans l'ensemble des communes ou des intercommunalités. Cette généralisation, qui permettait d'institutionnaliser un processus concerté de coéducation globale et de proximité, a été mise à mal et désinvestie à partir de 2017 – sans être formellement abolie – pour laisser la place en 2019, essentiellement dans les territoires de la politique de la ville, à une démarche dite de Cité éducative (80 en 2019, 208 en 2023) beaucoup plus scolaire-centrée (autour d'un collège pivot).

■ Les termes de réussite scolaire et de réussite éducative ont ainsi progressivement disparu des intitulés des dispositifs confiés par l'État à son Éducation nationale : plus de maîtres que de classes (aboli en 2018 au bénéfice, bien moins probant, du dédoublement des classes de cours préparatoire en REP et REP +), plan numérique pour l'éducation, devoirs faits, école inclusive, Parcoursup, choc des savoirs, groupes de niveau ou de besoin, etc. Ils n'ont pas disparu pour autant, avec le terme de lutte contre les inégalités scolaires, de la plupart des exposés des motifs de ces dispositifs. Subsiste en revanche l'objectif formalisé, énoncé et réitéré depuis 2013, mais restant confié aux seuls établissements et programmes scolaires, de doter chaque enfant ou élève d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

■ Réussite reste le terme plus ou moins incantatoire, voire conjuratoire, dont on affuble les tentatives, ambitieuses ou ambiguës, de colmater les brèches de l'école républicaine au fur et à mesure qu'elles se font jour, et d'intituler joliment les canots de sauvetage désignés aux naufragés. Mais il n'est jamais clairement et concrètement

indiqué ce dont il est question, avec ces dispositifs, de réussir à faire. Sinon peut-être à camoufler au passage : la suppression itérative de postes d'enseignants ; l'effritement (en cours) des réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté ; le recours simultané et croissant à des accompagnants d'élèves en situation de handicap au statut précaire présents en classe auprès d'un nombre étrangement croissant, lui aussi, d'enfants médicalement désignés de la sorte ; le renoncement à toute formation pédagogique continue conséquente des enseignants et, à terme, la construction d'un système scolaire plus inégalitaire encore que ce qu'il est devenu.

■ Signaler la contemporanéité de ces divers reculs et la persistance des énoncés faisant mention d'objectifs de réussite (scolaire) peut sembler polémique. Mais cela permet aussi d'attirer l'attention sur le fait que, utilisé sans complément d'objet direct, le verbe réussir ouvre à toutes les déclarations abstraites et interprétations subjectives d'intentions, mais sans permettre l'évaluation rigoureuse de celles-ci. Réussir, certes : mais quoi, avec quels acteurs et pour quels bénéficiaires ? Simultanément, les taux de réussite aux diplômes nationaux du brevet des collèges et du baccalauréat sont devenus, dans la presse et sur Internet, les indicateurs officiels de classement des collèges et des lycées, à l'intention des parents et de l'opinion publique. Et cela dans un contexte tant d'éclatement et de contournement récurrent de la sectorisation scolaire que de mise en concurrence larvée des établissements secondaires. Les taux de réussite aux évaluations nationales de cours élémentaire 1^{re} année et de cours moyen 2^e année sont d'ailleurs en voie de jouer insidieusement le même rôle pour ce qui concerne les écoles élémentaires.

De l'échec et de ses multiples corrélats

Une large part des réalités que les dispositifs et les approches ci-dessus mentionnés entendent aménager, à défaut de pouvoir remédier sur le fond à leurs causes et conséquences, sont quant à elles désignées dans les discours politiques et institutionnels dominants et dans le débat public sous une série de termes évocateurs ou générateurs de disqualifications, d'inquiétudes, voire de postures bellicistes. On évoque à ce sujet la nécessité ou les projets de mener des actions fermes et résolues visant :

- la prévention des difficultés et de l'échec scolaires de certains élèves, et cela en recourant à des formulations et à des approches laissant percevoir l'existence de fortes... préventions envers

La réussite

ces élèves, leurs familles, leur environnement, leurs comportements, etc. ;

- mais, plus souvent, la lutte contre l'échec scolaire, le décrochage scolaire, les ruptures de parcours scolaire ;

- et, de plus en plus systématiquement, la restauration de l'autorité parentale, voire la reparentalisation, par voie administrative, financière ou pénale, de parents identifiés comme destinataires de ces admonestations au motif de leurs déficiences, de leurs incompétences et de leurs échecs en matière d'éducation familiale, de suivi ou de contrôle de la scolarité de leurs enfants. Quoiqu'en disent ou le veuillent les professionnels chargés de les mettre en œuvre, les mesures ici préconisées au titre d'un souvent ambigu soutien à la parentalité sont envisagées par leurs prescripteurs pour, mais en pratique trop souvent contre, et en tout cas rarement avec, des parents soupçonnés *a priori* de démission, de laxisme, de complaisance, par exemple pour ce qui concerne les troubles du comportement ou l'absentéisme scolaire de leurs enfants, voire les actes de délinquance de certains d'entre eux.

DES DANGERS INHÉRENTS AU FAIT DE RAISONNER EN TERMES DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC

Aux niveaux individuel, collectif et institutionnel, une logique binaire est bien vite instillée. Elle s'impose comme telle aux acteurs de l'éducation (familles, professionnels de l'éducation scolaire, militants de l'éducation populaire). Elle donne à penser que rien d'autre ne peut significativement qualifier les attendus du processus éducatif ou du parcours scolaire que les références à la réussite (100 % d'acquis) ou à l'échec (0 % d'acquis).

De l'instauration, dans le champ scolaire, d'une logique dangereusement binaire

Dans le champ scolaire, les procédures sinon de notation du moins d'évaluation, de sélection, d'orientation et d'affectation risquent d'être de plus en plus condamnées à s'effectuer en référence, sinon exclusive du moins prédominante, à ces deux pôles extrêmes. Malgré les apparences, l'institutionnalisation progressive du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et les différentes ressources pédagogiques, qui guident son acquisition au fil des programmes scolaires, ne sont pas indemnes de ce type de raisonnement. Ni, surtout, des risques qui en résultent, notamment pour ce qui concerne l'extension du domaine d'une évaluation ainsi conçue au champ

des compétences – c'est-à-dire, au-delà de celui des savoirs, des connaissances, des savoir-faire.

I Ainsi, les logiques de progression et de progrès dans les apprentissages peuvent-elles devenir ou rester difficiles, voire impossibles, à discerner et à encourager au cœur des projets pédagogiques.

Bien au contraire, c'est une tendance à la dramatisation des enjeux et à l'ossification des méthodes que l'on voit aujourd'hui s'instaurer et se déployer dans ce contexte idéologique. Les directives nationales récentes visent ou tendent en effet, dans le champ scolaire et au-delà :

- à privilégier l'acquisition et la maîtrise de savoirs déterminés non pas par la culture humaniste, les capacités d'analyse critique et les perspectives de synthèse agissante qu'ils peuvent porter et mobiliser, mais par leur seule utilité pratique, sectorielle ou fonctionnelle ;
- à instituer ces savoirs essentiellement utilitaires comme les vecteurs et les conditions univoques de l'employabilité ultérieure, et à présenter dans la foulée la notion de compétence comme une forme d'instrumentalisation accrue de ces savoirs, privée de l'accès à la compréhension et à la maîtrise du contexte de cette instrumentalisation ;
- à promouvoir à cet effet – en les présentant précocement comme consubstantielles à l'obtention de diplômes – des valeurs centrées sur l'efficacité, la performance, les classements, la concurrence (entre élèves, mais aussi entre établissements et entre familles) ;
- à tourner le dos, voire à dénigrer par contrecoup la confiance accordée aux projets collectifs, aux capacités évolutives des enfants en général de même qu'aux potentialités de la personne et du parcours sinon de chaque enfant et de chaque jeune du moins de chaque élève ;
- à institutionnaliser et à généraliser très tôt l'individualisme, la rivalité et la compétition – plutôt que le partage, la participation active et la coopération – comme les fondements de l'instruction et des relations éducatives.

Des conséquences, familiales et individuelles, des conceptions binaires de la scolarité et de l'éducation

Au sein des familles, et notamment des familles modestes, on fait également courir un risque majeur aux enfants et aux parents en leur donnant à penser – et en les inquiétant à ce sujet – que la scolarité peut et doit s'évaluer en termes exclusifs de réussite ou d'échec, et que ceux-ci sont prédictifs (dès l'école pré-élémentaire – dite maternelle –, parfois !)

de l'insertion socioprofessionnelle ultérieure. Ce registre de représentations constitue en pratique, pour nombre d'enfants, y compris de toutes catégories sociales, un facteur potentiel de stress, d'isolement, de dévalorisation, de quiproquos, voire de violences et de souffrances et au total d'échec éducatif et scolaire. L'approche par la peur de l'échec précoce en ces domaines peut, sinon créer de l'échec social ultérieur, du moins y conduire et y enfermer, alors qu'il n'est pas avéré que la promotion de la réussite, ou encore de l'excellence, produise à coup sûr de la réussite personnelle et sociale, et, pour commencer, du bien-être.

I De l'ambiance ainsi entretenue résultent souvent, en outre, des tensions permanentes au sein des familles et au quotidien des relations parents-enfants. Combien de repas, de moments de détente et de loisirs partagés sont-ils plombés par la lecture du bulletin de notes, de messages lourds de sens et de menaces sur le carnet de correspondance ou sur *Promote*, de convocations péremptoires ?

I Il serait pourtant possible de conjurer de telles dramatisations et d'apaiser en partie le rapport aux apprentissages. Il conviendrait pour commencer de souligner, à l'intention première des enfants et des parents, qu'il n'y a pas de réussite (et donc pas de non-réussite ou d'échec) susceptible d'être obtenue ou observée dans l'absolu – c'est-à-dire comme le sous-entend ce terme lorsqu'il est utilisé au singulier et sans préciser ce à quoi il s'applique. À tout le moins pourrait-on alors parler de réussites, partielles ou totales, ou encore d'échecs, relatifs ou transitoires, et décliner les multiples domaines concernés par ces jugements de valeur, sans connoter ceux-ci de façon excessivement positive et aveuglante, ou négative et stigmatisante.

I On ne peut que déplorer et dénoncer, de ce point de vue, les cloisonnements disciplinaires, la mise en relative déshérence de la réforme des cycles instituée en 1989 ainsi que les clivages induits par les méconnaissances mutuelles entre les acteurs de l'éducation scolaire et ceux de l'éducation non scolaire, c'est-à-dire familiale et pendant les temps libres. Chacun de ces acteurs sait pourtant, et donc pourrait et devrait même faire savoir, que tout enfant parvient généralement :

- à réaliser des apprentissages, complets ou incomplets, à des rythmes différents, dans telle ou telle matière scolaire ou dans tel ou tel champ, scolaire ou non, de connaissances, de compétences et de culture ;
- à cheminer ainsi, par étapes successives ou

simultanées, sur la voie d'une appropriation imparfaite des savoirs mis à sa portée ;

- à croiser utilement, voire joyeusement, ces savoirs : ceux, par exemple, acquis en classe lors d'un cours de géométrie n'aident-ils pas à la réalisation d'un cerf-volant au centre de loisirs ? L'observation de la nature lors d'un séjour de vacances ne donne-t-elle pas un sens nouveau aux contenus d'une leçon de sciences du vivant ? La pratique de l'arabe en famille ne motive-t-elle pas autrement l'apprentissage de l'espagnol au collège ? Etc. ;

- à trouver satisfaction, encouragement et réconfort dans le fait d'être reconnu comme engagé dans de tels cheminements et positionné avant tout dans une dynamique de progression et de progrès.

Il n'est à l'inverse guère d'enfants qui, sous le regard de leurs familles et de leur environnement social comme à leurs propres yeux, puissent aspirer à se trouver étiquetés, aliénés à une image figée d'eux-mêmes, et :

- soient marginalisés du fait de leurs incompétences actuelles (faut-il rappeler que le rôle premier de l'école est de transmettre des apprentissages, et non pas de sanctionner les difficultés d'apprentissages ?) ;
- soient abusés par leur conformité aux comportements d'élève attendus d'institutions empêtrées dans leurs normes internes (faut-il rappeler que les enfants de la République ne sont pas des objets fabriqués sur des chaînes de montage ?) ;
- soient humiliés parce qu'exposés à la non-reconnaissance des talents sportifs ou artistiques, mais non strictement scolaires, dont ils font preuve dans un club ou une association de quartier ou de village (faut-il rappeler que l'école n'est pas le seul cadre d'acquisition des apprentissages et d'expression des aptitudes ?).

RÉHABILITER UNE APPROCHE COÉDUCATIVE ET PROGRESSISTE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

Dans ce contexte, de profondes ambiguïtés, lourdes de conséquences pour les parents et les différents professionnels de l'éducation, sont en passe de s'installer à propos des articulations entre le domaine éducatif et le domaine scolaire. Ainsi, en va-t-il par exemple des propensions des uns et des autres à s'attribuer mutuellement les lauriers de la réussite ou les opprobres de l'échec des enfants. On assiste : dans le premier cas, à une tendance à la rescolarisation partielle de l'éducation (l'enfant qui a tout pour réussir dans la vie se reconnaît à ce qu'il se montre, grâce aux enseignants, bon élève en classe et, grâce aux bons animateurs, bien élevé

La réussite

à la cantine et à l'atelier périscolaire) ; pendant qu'on observe, dans le second cas, un renvoi croissant sur la sphère non-scolaire, psychosociale, et notamment familiale, des responsabilités relatives aux difficultés éducatives, scolaires et non scolaires, des enfants et des jeunes (l'enfant qui est mal parti dans la vie se reconnaît à ce qu'il a des parents mais aussi des animateurs incompetents qui ne savent pas le cadrer à la maison, au centre de loisirs, au centre social et culturel du quartier). Plus généralement, et de façon plus complexe, une scolarisation de l'espace socio-éducatif, voire familial (que l'on songe à l'épreuve des devoirs à la maison !), vient se conjuguer, pour ne pas dire se confondre, avec une socialisation et, parfois, une psychologisation de l'espace institutionnel éducatif, notamment scolaire (que l'on songe aux renvois abusifs sur le champ du handicap – les dys, les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité – de difficultés d'ordre manifestement pédagogique en classe).

Ces évolutions préoccupantes sont de nature à entraver les perspectives de coéducation auxquelles parents et professionnels pourraient aujourd'hui aspirer. Mais elles peuvent affecter aussi le sens même de la scolarité, tout comme celui des loisirs éducatifs. Ainsi, nombre de messages politiques récemment adressés aux familles – parents et enfants – peuvent-ils malencontreusement leur donner à penser que la principale fonction de l'école consiste à transmettre des comportements tout autant, sinon plus, que des connaissances. La figure de l'enfant devant rester sage éclipse alors celle de l'enfant apprenant à devenir savant. Plus que jamais, en cours d'orthographe comme en cours de récréation, le registre de la faute, à traquer et à sanctionner, tend à supplanter celui de l'erreur, facteur d'apprentissage à relever, comprendre et corriger avec lui. Dans un tel climat, l'enfant peut redouter que l'alliance ou la concurrence entre parents, enseignants et animateurs le confrontent à des coalitions d'adultes pour lesquels l'éducation, ou la coéducation, consisterait à le dresser comme un animal sauvage, au lieu qu'il soit invité à siéger avec eux autour d'une table ronde où chacun aurait le souci de l'élever... comme un élève, et d'abord comme un enfant.

CONCLUSION

La coopération des adultes doit se consacrer, bien au contraire, aux progrès de chacun et de l'ensemble des enfants, à la complémentarité et non pas à la rivalité éducative, et à la créativité pédagogique.

Ainsi, pourraient-ils y concevoir ensemble des projets intéressants et associant les enfants de telle façon que leur école, mais aussi leur centre de loisirs, leur club sportif, leur atelier associatif, se présentent à leurs yeux comme des lieux de partage des savoirs et des savoir-faire émancipateurs – et non pas comme les antichambres du maintien de l'ordre, où le tableau des disciplines et des activités ferait appel à la palette des gratifications en cas de réussite, et des punitions en cas d'échec.

Que peut faire, sinon, un enfant ou un jeune qui se sent exclu des opportunités fournies par ladite réussite scolaire, périscolaire et extrascolaire, sinon rompre avec la culture et les institutions qui s'y consacrent sous ses yeux, voire se façonner des valeurs opposées à celles-ci, et se présenter au total comme animé par une sorte de projet paradoxal et désespéré consistant à réussir ses échecs ?

Et, face à de telles surenchères, l'institution scolaire ou éducative peut-elle pour sa part raisonner et répondre autrement qu'en termes binaires ? Soit l'exclusion, en tant que sanction qui touche la personne mais qui ne résout pas le problème qu'elle pose. Soit l'inclusion, en tant que proposition d'allégeance qui nie la complexité et la progressivité du processus d'intégration (notamment pour les enfants en situation de handicap) et, surtout, d'appropriation partagée des savoirs et des savoir-faire.

Il est grand temps de se représenter les familles, l'école de la République et les structures dédiées aux temps libres éducatifs autrement que comme des combattants rendus circonstanciellement alliés ou rivaux, et tendus vers l'heure où sonneront soit les trompettes triomphantes de la réussite, soit le glas sinistre de l'échec.

Il importe à l'inverse de voir en elles les partenaires logiques et solidaires d'un long accompagnement mutuel sur le chemin que parcourent avec elles, dans une perspective de formation commune et émancipatrice et de transmission, des générations successives d'enfants – et pas seulement d'élèves. La raison d'être de cette progression raisonnée n'est pas de susciter un ensemble de compétitions au sein de la génération en marche, mais de rendre chacun de ses membres aptes, le moment venu, à aborder les carrefours de la vie et à s'engager aussi librement et solidairement que possible sur une voie qui les mènera à de nouvelles étapes de leur réalisation personnelle, citoyenne et sociale. À cette aune-là, on saura peut-être alors ce que réussir et réussir veut dire... ■

*Déclaration de liens d'intérêts
L'auteur déclare ne pas avoir
de liens d'intérêts.*