

EVOLUTIONS DE LA PUERICULTURE : PROMOUVOIR LE DROIT DES JEUNES ENFANTS A LA COEDUCATION

Frédéric Jésus*

ACTUALITES ET PERSPECTIVES DES RELATIONS PARENTS / PROFESSIONNELS

Les relations qui s'établissent, pendant un temps variable, entre un (ou des) parent(s) et un (ou des) professionnel(s) de l'enfance ou de la famille peuvent se comparer à un chemin parcouru côte à côte et jalonné de quelques pauses d'étape où l'on parle du chemin accompli et de celui qu'il reste à parcourir. Je voudrais rendre compte ici de ce que m'ont donné à voir et à penser les chemins empruntés et les pauses effectuées à l'occasion de telles expériences relationnelles.

J'ai vécu certaines de ces expériences. Beaucoup d'autres m'ont été relatées, dans différents contextes. Sans doute mon propos provient-il de ce que je suis déjà parvenu à l'âge où je souhaite témoigner et transmettre, sans enjoindre ni contraindre ni, je l'espère, pontifier. Je n'ai cependant pas encore atteint l'âge d'un renoncement tel que, par lassitude, je tournerais le dos au projet d'encourager sans trêve la coopération des parents et des professionnels. Ni à l'intuition qu'il est devenu urgent de les alerter sur certaines des menaces qui rôdent aujourd'hui sur les conditions dans lesquelles ils se partagent l'éducation des enfants et des jeunes. Ni, surtout, à la conviction qu'il importe plus que jamais d'inviter les uns et les autres à faire face conjointement, pour le traverser bravement, au miroir du mensonge où ces menaces leur sont présentées comme le reflet inexorable de leurs erreurs, de leurs responsabilités et de leurs échecs.

Je totalise 27 ans de pratiques professionnelles variées, et souvent intriquées, dans le champ « enfance familles ». Quinze ans ont été consacrés à l'organisation et au fonctionnement de services publics de psychiatrie infanto-juvénile, incluant bien entendu l'activité dite « clinique »¹. Et quinze autres années (j'ai parfois cumulé les fonctions) l'ont été à la conception, à l'application et à l'évaluation de divers aspects des politiques internationales mais surtout nationales et locales mises en place en direction des enfants et des familles.

Par ailleurs, j'ai des parents depuis ma naissance, ce qui est le cas, entre autres, de tous les professionnels de l'enfance et de la famille. Et je suis parent, ce qui est aussi le cas de beaucoup d'entre eux. Il s'ensuit que, comme eux et pour ces raisons même, je détiens une sorte d'« expertise d'usage » en matière d'éducation et de « parentalité ».

Enfin, depuis 20 ans, je suis l'un de ces millions de militants associatifs que compte notre pays. Je l'ai été, entre autres, dans le cadre d'associations professionnelles et d'une fédération de parents d'élèves. Je le suis

*Cadre supérieur en collectivité territoriale, médecin, pédopsychiatre. Auteur de « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », 2004, Dunod. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France)

¹ Et la création, en 1984, d'un des tous premiers services publics d'accueil familial thérapeutique, dans le 19^{ème} arrondissement de Paris.

aujourd'hui encore dans celui de la section française d'une association internationale de défense des droits de l'enfant et dans celui d'une association de quartier – celui où je réside - devenue gestionnaire d'un centre social.

En tant que professionnel, j'ai progressivement redécouvert quelques évidences et acquis quelques convictions.

La pratique et la réflexion sur la pratique m'ont permis de rejoindre le « chemin » d'une série d'évidences dont la formation initiale éloigne souvent, et dont elle détourne parfois.

La première évidence repose sur le constat selon lequel, pour paraphraser un proverbe touareg, « ce qui se fait pour les familles, mais sans elles, risque de se faire contre elles » - ou du moins d'être perçu comme tel. La preuve en est fournie, ces temps-ci, par la mise en place des « contrats de responsabilité parentale », par plusieurs dispositions de la loi sur la « prévention de la délinquance » ou encore par la formulation de certaines orientations politiques pré-électorales : les discours et les pratiques, initialement bienveillants, forgés au titre du « soutien à la parentalité » risquent désormais de se retourner contre les parents eux-mêmes, et notamment contre les plus en difficulté d'entre eux.

C'est pourtant, en pratique, bien plus les parents eux-mêmes que leur « parentalité » qu'il conviendrait de « soutenir », de façon tangible et concrète, dans l'exercice de leurs rôles et de leurs responsabilités. Il s'avère à cet égard - et c'est la deuxième évidence - que l'expertise « technique » des professionnels et des institutions ne peut nouer une alliance authentique et efficace avec l'expertise « profane » des parents que si les uns et les autres acceptent d'adopter ensemble des changements, progressifs mais résolus, de regards et de postures. Ces changements ouvrent à l'action commune les perspectives d'une éthique partagée, basée sur :

- le respect et la confiance mutuels ;
- le renoncement bilatéral à la tentation de fonder les relations sur des logiques d'emprise et de toute puissance, sur des jugements expéditifs et des rapports de force ;
- la mise en commun, en vue d'une coopération humble et apaisée, non seulement des ressources mais aussi des limites de chacun ;
- sur la prise de conscience de ce que chaque porteur de problèmes est aussi un possible porteur de solutions, pour peu qu'on accepte de le voir et de le rencontrer comme tel.

Les conditions de cette alliance éthique entre parents et professionnels sont essentielles à réunir dans les domaines de la santé et de l'éducation. Ce qui amène à formuler une troisième évidence : dans leur immense majorité, les sociétés contemporaines considèrent que la santé et l'éducation sont les deux principaux piliers tout d'abord du développement personnel des enfants, puis du développement social, économique et culturel de la communauté d'adultes qu'ils constitueront.

Toutefois, dans les sociétés post-industrielles et relativement riches - mais de plus en plus inégalitaires - que sont devenues les nôtres, si le niveau de santé infanto-juvénile est estimé comme globalement satisfaisant, la question éducative semble être passée au premier plan des préoccupations familiales, sociétales et politiques. La plupart des éducateurs se disent - ou sont réputés - être en difficulté avec les enfants et avec les missions qui leur sont confiées à leur sujet.

On ne saurait oublier pour autant les un à deux millions d'enfants pauvres - selon les sources statistiques employées - que compte notre pays et pour lesquels l'accès à des conditions de vie saines (en matière de logements, de loisirs, etc.) et aux soins de santé, quand ils sont requis, reste largement à parfaire. Ni que de grands problèmes de santé publique – comme les allergies respiratoires, les surcharges pondérales et l'obésité, les accidents domestiques et de la voie publique, etc. - constituent désormais de véritables défis.

Force est d'ailleurs de constater que les réponses exclusivement médicales ne sauraient faire face à elles seules à ces réalités, comme on le voit par exemple de longue date à propos de la psychiatrisation abusive de nombreuses formes d'inadaptations et d'échecs scolaires – et bientôt peut-être des « troubles des conduites » des très jeunes enfants. Les excès de la médicalisation des problèmes de santé, de bien être, d'éducation familiale et scolaire et même d'éducation pour la santé sont aujourd'hui devenus flagrants dès lors que les réponses proposées sont trop coupées de leur contexte et de la possibilité d'agir efficacement sur celui-ci.

C'est pourquoi, médecin de formation et d'expérience, j'ai acquis en guise de quatrième évidence la conviction croissante que la santé des enfants était une question trop complexe pour être confiée aux seuls professionnels du soin. Observateur et acteur des politiques publiques de l'enfance et de la famille, il m'est apparu de même que les multiples composantes de l'éducation ne sauraient être confiées aux seuls professionnels de l'Éducation nationale ou de l'éducation spécialisée. S'agissant des établissements et services dédiés à la petite enfance, j'en déduis que les puériculteurs/trices doivent s'impliquer dans les projets éducatifs (à condition toutefois que leur formation initiale leur en confère le goût et quelques clefs) tout comme les éducateurs/trices de jeunes enfants doivent s'approprier les objectifs de santé publique relevant de ce secteur.

Si la santé et l'éducation des enfants sont des domaines d'action sensibles aux objectifs et aux méthodes qui les structurent, elles le sont plus encore aux enjeux politiques qui les traversent. Elles nécessitent en tout état de cause des approches globales et « transversales » et, par conséquent, la mobilisation conjointe d'acteurs – parents, professionnels, associations, élus – d'autant plus déterminés à « faire un bout de chemin » ensemble qu'ils sauront également « faire table ronde » chaque fois que nécessaire. J'y reviendrai.

Cependant, dès que l'intervention menée au titre de la santé se concentre sur la seule dispensation de soins, la technicité des professionnels occupe bien vite le devant de la scène. La hiérarchie explicite des savoirs et des savoir-faire des acteurs nourrit alors la hiérarchie implicite qu'elle (ré)-introduit entre ces acteurs. En revanche, et pour différentes raisons que je vais maintenant aborder, l'éducation est un domaine qui, même s'il devient facilement conflictuel, est sinon plus spontanément du moins plus nécessairement partagé entre parents, professionnels et non professionnels.

En tant qu'ayant des parents et qu'étant parent, j'ai pu éprouver comme tout un chacun que l'éducation est une tâche formidablement complexe, mais stimulante.

Elle est en effet fondée au quotidien, à chacun des âges de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence (voire au delà), sur une double injonction aux termes apparemment contradictoires : devoir tenir la main de son enfant et, simultanément, savoir la lui lâcher². Autrement dit : réussir à articuler sa protection et son autonomisation, veiller à ce qu'il puisse s'émanciper en toute sécurité.

Les parents - mères et pères - sont placés en première ligne, et sur la durée, pour répondre à cet ambitieux ordre de mission :

- ils le sont tout d'abord auprès de leurs enfants, qui ne manquent pas de les interpeller régulièrement à ce sujet, notamment à l'adolescence ;
- ils le sont ensuite auprès des professionnels éducatifs et sociaux, témoins ou impliqués sur cette scène à leurs côtés ; bien que dûment formés, ceux-ci éprouvent d'ailleurs souvent des difficultés semblables à gérer cette complexité (qu'ils peuvent rencontrer aussi avec leurs propres enfants), mais ils n'ont à le faire que dans le temps et le domaine de compétence limités qui sont institutionnellement les leurs ;
- les parents sont enfin placés en position de rendre des comptes à l'ensemble du corps social (voisins, médias, responsables politiques, etc.) qui se fait facilement jugeant à leur égard en leur dressant le procès à charge du manque d'autorité, de la démission, de l'incohérence, de la « production » - au choix - d'enfants rois ou d'enfants martyrs, d'enfants en danger ou d'enfants dangereux, etc.

Les parents sont bien vite rendus unilatéralement responsables de leur capacité à exercer une « autorité parentale » dont la définition, commune ou juridique, évolue au fil du temps. Ils ont à le faire dans un environnement idéologique qui, après avoir envisagé - l'espace d'une génération - l'idée qu'il était peut être « interdit d'interdire », a bien vite privilégié la lecture libérale de ce slogan sur sa lecture libertaire. Et qui par conséquent, face au consumérisme galopant, a objectivement favorisé les plus forts et les plus riches en renvoyant les plus faibles et les plus pauvres vers les traitements stigmatisants et répressifs que le libéralisme réserve le plus souvent à leurs écarts et à leurs transgressions, et à ceux de leurs enfants³.

Il me semble que, tout en étant plus ou moins accompagnée et partagée, l'autorité éducative, et notamment parentale, consiste certes à savoir interdire mais aussi - et peut-être surtout - à savoir autoriser, à devoir dire « non » parfois pour pouvoir dire « oui » souvent. Le défi auquel sont confrontées la plupart des familles mais aussi des autres instances éducatives serait dès lors de parvenir à faire reconnaître et à exercer une autorité qui autorise plutôt qu'une autorité qui ne fasse qu'interdire. Ce défi imprègne toutes les circonstances de l'éducation. Il est cependant lancé dans un contexte de démocratisation récente et généralisée de la vie privée et du fonctionnement des institutions auquel ni les parents ni les professionnels d'aujourd'hui n'ont été vraiment préparés.

² Frédéric Jésus, « *Tenir la main, lâcher la main : une dialectique pour l'éducation populaire* », Forum – Revue de la recherche en travail social, n° 112, juillet 2006, pp. 29-36.

³ Frédéric Jésus, « *Délinquance des jeunes : les parents sont-ils responsables ?* », in « *Faut-il avoir peur de nos enfants ? Politiques sécuritaires et enfance* », sous la direction de Gérard Neyrand, La Découverte, 2006, pp. 63-73.

C'est pourquoi, du fait même de sa complexité, l'injonction paradoxale que je résume en l'expression, compréhensible pour tous, « tenir la main/lâcher la main » devrait être de nature, aujourd'hui plus que jamais, à rapprocher et à solidariser parents et professionnels. À défaut de quoi, on les voit aussitôt courir les risques de la méfiance mutuelle et de la confrontation, des rivalités de compétences et des procès en incompétences ou encore de la surenchère autoritaire, toutes tendances sans issues aux parfums ambigus desquelles ils sont sournoisement invités à succomber.

En tant que citoyen et militant associatif, j'effectue la synthèse des différents constats dressés du point de vue des parents et de celui des professionnels, en les confrontant à l'actualité de leurs enjeux communs.

Cette actualité me semble marquée par quatre tendances lourdes qui déterminent le cadre des relations parents/professionnels et qui sont susceptibles de déboucher sur un danger majeur, mais aussi sur d'importantes perspectives permettant de le conjurer.

La première tendance est la persistance voire l'aggravation de la crise du projet éducatif républicain. Celui-ci souffre à l'évidence de ses difficultés à garantir l'égalité de jouissance réelle des droits théoriquement reconnus aux enfants en matière d'éducation, de santé et de protection, mais aussi d'expression et de participation. Il souffre aussi de son incapacité à compenser les inégalités socio-économiques et culturelles des familles. À l'instabilité et à l'insécurité récurrentes du secteur de l'emploi pour les parents et les jeunes en fin d'études s'ajoute leur désarroi devant le développement d'une offre marchande agressive en matière de soutien scolaire, de formation et de loisirs.

La deuxième tendance est le reflet de la crise du sens même de l'éducation. Un bégaiement en voie de chronicisation affecte les tentatives d'articuler les finalités et les modalités de l'instruction, de la formation et de la transmission. Quels savoirs et quelles valeurs transmettre aux enfants, et comment le faire, face aux logiques de dérégulation et de concurrence qui menacent les liens sociaux, la sécurité économique et les équilibres environnementaux ? Quelles conciliations opérer entre comportements socialisés et intégration citoyenne d'une part, émancipation et épanouissement personnels d'autre part ?

La troisième tendance résulte de la persistance des pouvoirs politiques et, surtout, administratifs à segmenter les compétences et les offres des institutions en fonction des âges des enfants, des caractéristiques des familles et des objectifs éducatifs. Cette segmentation vient aggraver la propension historique à dresser les éducateurs – parents, professionnels, acteurs associatifs - les uns contre les autres. Depuis peu, elle est relayée par une propension inédite à circonscrire les responsabilités des parents en hésitant entre le projet de les soutenir et de les accompagner, au titre de leur « parentalité » supposée souffrante ou défaillante, et le projet de les pénaliser au même titre, par une singulière perversion du concept même de parentalité.

La quatrième tendance traduit la volonté politique de décentraliser de façon croissante le système éducatif, de la crèche jusqu'à la formation professionnelle, en passant par les établissements scolaires et les centres de loisirs. Mue par une recherche souvent bien venue de proximité, d'adéquation et d'efficacité, cette volonté vise aussi à fédérer les acteurs éducatifs locaux et à coordonner leurs contributions. Mais elle le fait moins souvent sur la base d'une adhésion réactualisée aux principes du pacte républicain que sur celle de

dispositifs contractuels. Or, à ce jour, ceux-ci rabattent encore trop souvent les parents et les jeunes sur un rôle passif de consommateurs de services et d'activités que sur un rôle de co-concepteurs d'un véritable projet éducatif local ouvert à l'expression de leurs besoins et de leurs attentes et à la mobilisation de leur participation active.

La combinaison de ces tendances nourrit le danger de voir le champ éducatif saisi par une triple logique de concurrence : entre les domaines de l'éducation (selon leur hiérarchie supposée), entre les éducateurs (selon leurs statuts), entre les territoires (selon leurs ressources) ; et ceci dans un climat menacé par l'individualisme consumériste mais aussi par la régression paternaliste voire par l'autoritarisme répressif. Une nouvelle pensée réactionnaire pourrait ainsi substituer au triptyque « travail - famille - patrie », de sinistre mémoire, celui de « chômage – parentalité - territoire », dont les prémices rôdent dans l'actualité législative et politique.

Une autre tendance, toutefois, est potentiellement porteuse d'antidotes à ces dangers. Elle est nourrie par les bilans en demi-teinte, on l'a dit, mais néanmoins prometteurs, des politiques et des dispositifs contractuels locaux. Il s'agit d'une part des contrats généralistes institués entre les caisses d'allocations familiales et, pour l'essentiel, les villes : contrats enfance et contrats temps libres, désormais appelés à fusionner - dans des conditions notamment financières qu'il conviendra de suivre avec vigilance - dans le cadre des contrats enfance jeunesse. Il s'agit aussi des dispositifs contractuels locaux plus ciblés vers des territoires ou des familles et enfants en difficulté : contrats de ville - désormais contrats urbains de cohésion sociale - , contrats éducatifs locaux, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, dispositifs de veille éducative, programmes de réussite éducative.

Tous ces dispositifs requièrent l'implication active des élus locaux, et notamment des maires, et leur capacité à promouvoir des politiques publiques bienveillantes à l'égard des familles ainsi que des professionnels et des associations en contact avec elles. C'est dire l'importance de préserver les conditions d'un dialogue confiant entre les uns et les autres.

Pour autant que ces obstacles puissent être levés ou abolis dans un proche avenir, il y a lieu de miser sur l'émergence progressive, déjà expérimentée dans un certain nombre de communes ou de communautés de communes, de véritables projets éducatifs locaux et globaux. Pouvant courir de l'accueil de la petite enfance⁴ jusqu'à l'autonomisation socioprofessionnelle des jeunes, de tels projets sont de nature à mobiliser l'ensemble des acteurs concernés que sont, aux côtés des parents, les professionnels et les acteurs associatifs contribuant à l'éducation et à la vie scolaires (intégrant les transports et la restauration scolaire), mais aussi au développement d'activités périscolaires, culturelles, sportives et de loisirs de qualité.

Tous ces acteurs de l'éducation, dès lors qu'ils sont reconnus comme tels par les élus et les décideurs administratifs locaux, sont en effet potentiellement enclins :

- à coopérer à la réalisation d'un état des lieux partagé des besoins, des attentes, des ressources et des propositions identifiés sur le territoire du projet éducatif ;

⁴ Comme c'est le cas, par exemple, pour la ville de Lyon, au moyen d'une organisation politique et administrative qui le rend possible (un même adjoint au maire étant en effet chargé à la fois de la petite enfance et de l'éducation) .

- puis à concevoir, mettre en place et évaluer conjointement une série de réponses appropriées, coordonnées et, chaque fois que possible, décloisonnées ;
- autrement dit à inscrire leurs compétences, leurs initiatives et leurs volontés de coopération dans une perspective de développement social local et durable, misant sur le respect de la personne et des droits de chaque enfant et sur la qualité des milieux et des conditions de vie et d'éducation de tous les enfants.

On observera qu'une telle démarche, étendue à l'échelle d'un territoire et se déployant sur la continuité des âges de l'enfance, est proche dans sa logique et son déroulement de celle que préconise le décret du 1^{er} août 2000 pour l'élaboration des projets d'établissement d'accueil de la petite enfance. L'une et l'autre ne sont pas contradictoires : qui peut le plus peut le moins⁵.

PARI ET PLAIDOYER DE LA COEDUCATION

De la protection de l'enfance à la coéducation

Dès 1979, dans mes fonctions de pédopsychiatre, et à partir des années quatre-vingt dix, dans diverses fonctions d'observateur, d'accompagnateur et d'évaluateur de politiques publiques locales dédiées aux enfants et aux familles, j'ai eu à m'impliquer de plusieurs façons dans le champ de la protection de l'enfance.

J'ai tout d'abord eu à intervenir, pour en soigner les conséquences et en prévenir la réitération, dans des situations de négligences graves ou de violences commises à l'encontre d'enfants au sein de leurs familles, mais aussi d'institutions éducatives diverses⁶. Il m'a ensuite été donné d'agir en amont de la survenue de telles situations et, plus largement, de m'appuyer sur différents dispositifs d'action sociale et socio-éducative et de santé publique pour tenter de prévenir l'exposition des enfants à des risques et dangers de tous ordres. En prolongeant ces logiques d'intervention préventive, j'ai réalisé l'intérêt de promouvoir, en milieu familial et en milieu institutionnel, la bientraitance simultanée des enfants, des parents et des professionnels⁷. La bientraitance m'a semblé pouvoir désigner le cercle vertueux qu'une sorte de contagion positive peut activer autour et en faveur des enfants – y compris des enfants entre eux - au moyen d'une coopération délibérée, systématique et bienveillante des adultes. Il m'est apparu ce fait banal mais souvent sous-estimé que des adultes décidés à bien se traiter mutuellement avaient de meilleures chances de se montrer bientraitants à l'égard des enfants. Et que leur volonté partagée d'agir au mieux pour les enfants était un motif de concertations dépassant largement celui de leur seule protection pour devenir un moteur de progrès social se donnant pour objet commun les conditions de leur éducation.

C'est ainsi que, après avoir eu l'occasion de le voir mis en œuvre dans différentes circonstances professionnelles m'ayant amené à travailler en Afrique, j'ai peu à peu redécouvert l'intérêt du concept de coéducation.

⁵ Ici encore, l'exemple lyonnais s'avère probant.

⁶ Marceline Gabel, Frédéric Jésus, Michel Manciaux, « Maltraitements institutionnels - Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter », Éditions Fleurus, 1998.

⁷ Marceline Gabel, Frédéric Jésus, Michel Manciaux, « Bientraitance - Mieux traiter familles et professionnels », Éditions Fleurus, 2000.

Bève histoire du concept de coéducation

Le terme de coéducation a fait sa première apparition en 1878 dans les dictionnaires de la langue française sous une définition générale - « éducation donnée ou reçue en commun » - qui a peu changé depuis lors. Dans son acception la plus large, il accompagne depuis près de 100 ans les principales étapes théoriques et pratiques des mouvements de pédagogie coopérative. Il a été repris par le mouvement scout laïque, sous une acception réduite, pour désigner tout projet éducatif permettant aux enfants de découvrir la différence des sexes dans le respect mutuel et la coopération.

À partir des années 80, différents mouvements et associations⁸ se sont réapproprié le concept.

Ainsi, dans le champ de l'accueil de la petite enfance, où les parents ont été longtemps mis à distance au motif de leurs incompétences voire de leurs nuisances supposées en matière d'hygiène et de puériculture, une fédération comme l'Association des collectifs enfants-parents-professionnels (ACEPP) contribue elle aussi depuis une vingtaine d'années à développer et à concrétiser la démarche de coéducation. Elle le fait de multiples façons (création de services et d'équipements co-gérés par les parents et les professionnels, formations interactives, lancement et animation d'universités populaires de parents, etc.). Ses interférences avec les services publics restent moins fréquentes, et sont donc moins complexes, qu'elles ne le sont dans le secteur scolaire.

La coéducation est une utopie réaliste qui fait le pari d'une relation de côte à côte entre les acteurs de l'éducation.

L'aspect utopique de la coéducation n'est rien d'autre que le reflet des espoirs dont chaque enfant est porteur dès qu'il vient au monde et qu'il est inscrit sur les registres de la mémoire collective de sa lignée et de l'état civil de sa commune de naissance. Or, tout bien considéré, nombre de ces espoirs s'avèrent accessibles. La naissance et l'éducation des enfants ne relèvent nullement, en effet, de la seule sphère privée. La coéducation devient alors le fondement d'un projet réaliste pour peu que soient collectivement pris en compte tant le contexte et les acteurs qui détermineront sa mise en œuvre que les contraintes et les défis qu'il conviendra nécessairement d'assumer pour le mener à son terme.

La vision coéducative se doit donc d'être méthodique parce qu'ambitieuse, et ambitieuse parce que méthodique. Elle se consacre, en pratique, à la mobilisation permanente des énergies disponibles autour des enfants. Elle vise à fédérer les forces et les potentialités mais aussi les particularités voire les faiblesses et les difficultés de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Elle le fait sur la durée, en s'intéressant fort logiquement à la continuité des âges de l'enfance et de l'adolescence. Elle vise, autrement dit, la complémentarité et la mise en cohérence de toutes les interventions éducatives envisageables, et si possible leur continuité.

La coéducation fait notamment le pari que la coopération des éducateurs est activée par leur volonté de se placer dans une relation de côte à côte, plutôt que de face à face ou de dos à dos, dont les parents sont généralement les premiers demandeurs. Cette relation de côte à côte concerne surtout les parents et les

⁸ Notamment dans le champ de l'éducation populaire et, dans le domaine scolaire, par la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)

professionnels, mais aussi les parents et les enfants, mais encore les professionnels entre eux, les parents entre eux, et même les enfants entre eux. Les parents et les enfants, quant à eux, n'apprécient guère que des professionnels leur proposent d'instaurer, en se plaçant derrière eux, des relations de « suivi » et de contrôle ; ou, au dessus d'eux, des relations de surveillance et de supervision ; ni même, devant eux, des relations de guidance ; ou encore, en dessous d'eux, des relations de soutien qui sous-entendent la charge d'un effort nécessité par leur propre fragilité supposée et le poids d'une dette difficiles à rembourser.

Les parents entendent surtout être reconnus comme les principaux et les plus durablement concernés des acteurs de l'éducation de leurs enfants. En outre, et quoiqu'on en dise souvent, ni les enfants ni les parents n'aspirent en général à être perçus comme occupant le centre d'un dispositif éducatif qui les cernerait de toutes parts, les scruterait sans cesse avec plus de vigilance que de bienveillance, plus d'intransigeance que de sollicitude, et qui les rejeterait sans retour en périphérie en cas de déception ou d'échec des intentions les concernant.

Il s'agit bien moins, pour les parents, pour les professionnels et même - malgré leur fréquent égocentrisme - pour les enfants, d'être au centre de quoi que ce soit que de pouvoir participer ensemble à la « table ronde » des coéducateurs. La configuration de la table ronde suppose que chacun est à sa place (garantie de la spécificité des acteurs) ; que nul n'occupe donc la place d'autrui (garantie de l'absence de confusion entre les acteurs) ; qu'aucune place n'a théoriquement plus d'importance que les autres (garantie de la non hiérarchisation des acteurs) ; que, de sa place, chacun voit et entend tous les autres (garantie de la transparence mutuelle entre les acteurs) ; enfin que nul participant n'est placé au centre (garantie de la non stigmatisation des acteurs).

La coéducation est donc d'abord une affaire d'adultes - même si elle peut devenir aussi, dans un second temps, une affaire d'enfants. Elle leur demande de reconsidérer leurs postures et leurs dispositions mutuelles, et valorise au passage leurs postures d'accompagnement et leurs dispositions à s'entraider. Elle sollicite de leur part, même en cas de litiges, un parti pris de bienveillance, de confiance et de respect. Pour raisonnablement utopique et réaliste qu'elle soit, elle doit être également cimentée par la volonté et la capacité de chacun de s'y sentir impliqué et responsable.

Il va de soi qu'un tel climat relationnel et qu'une telle ambiance éducative s'avèrent aussitôt bénéfiques aux enfants. La notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » y trouve les conditions les plus propices à sa prise en compte concrète et quotidienne. Plus que la personne de l'enfant, c'est en définitive son intérêt et le souci qu'on en a qui doivent figurer au centre de la table ronde des coéducateurs et inspirer ceux qui les encouragent à adopter cette disposition.

La coéducation comme source d'apaisement et d'ouverture pour les enfants

L'option de la coéducation entre parents et professionnels (notamment de l'Éducation nationale) est de nature à prémunir les enfants du risque récurrent de devenir les enjeux et les supports des tensions voire des rivalités qui, dans les circonstances habituelles, caractérisent souvent leurs relations. Les enfants s'en trouvent d'autant moins exposés à des conflits de loyauté de toutes natures qui peuvent s'avérer pour eux, sinon destructurants, du moins consommateurs d'énergie psychique (et parfois générateurs d'échecs scolaires et d'inadaptations diverses).

Le parti pris de la coéducation parentale présente des avantages équivalents, dans la sphère familiale, notamment lorsque les parents sont en cours de séparation ou séparés, mais aussi au sein de la famille élargie (grands-parents, oncles, tantes, etc....) ou encore de la famille recomposée (étendue aux beaux-parents). Chacun sait que la mise en œuvre d'un tel parti pris ne va pas de soi ni ne se décrète. Mais peut-on imaginer, du point de vue des enfants, l'existence d'options plus souhaitables ou - encore une fois - d'utopies moins raisonnables ?

Au delà, tout comme on dit en Afrique rurale qu'« il faut tout un village pour élever les enfants », on pourrait dire aujourd'hui, dans nos sociétés européennes urbanisées à 80 % et très institutionnalisées, qu'il y faut tout un quartier ou encore tout un réseau - « élever » les enfants signifiant en l'espèce ni les abaisser, ni les flatter, ni les soumettre, ni les dresser. Un tel réseau coéducatif peut inclure les parents, les professionnels, les associations, les élus locaux, mais aussi - pourquoi pas ? - les voisins, les commerçants, les bénévoles - c'est-à-dire les personnes de bonne volonté. Bref, tous ceux qui se sentent concernés par l'idée de restaurer ou de tisser des liens sociaux de proximité qui comptent pour les enfants, pour leur bien être, leur sécurité, leur scolarité, leurs loisirs, leur santé, leur épanouissement, la construction au jour le jour de leur avenir et donc, à terme, de celui de la société.

Il ne faut pas oublier, non plus, que les enfants et les jeunes - garçons et filles - peuvent eux aussi être invités à devenir les co-éducateurs les uns des autres, sous l'impulsion d'adultes plus enclins à encourager leurs coopérations que leurs compétitions. Les uns et les autres le peuvent dans le cadre de pédagogies coopératives et émancipatrices qui sortiraient ici de leur caractère anecdotique, confidentiel ou réservé aux seuls enfants en grandes difficultés pour devenir des formes extensives du vivre, apprendre et construire ensemble à tous les âges de la vie. De telles pédagogies, dont le souffle reste heureusement entretenu, mais à trop bas bruit, par les militants et les praticiens de l'éducation populaire, ont vocation à se déployer dans les espaces institutionnels comme dans les espaces ouverts, dans les temps contraints de l'instruction obligatoire comme dans les temps libres du jeu, du loisir, de l'expression et de la créativité.

Il ne faut pas oublier, enfin, le rôle des élus locaux pour impulser et fédérer les entreprises relevant de la coéducation. Il leur revient en tout premier lieu de réussir à mettre chaque ville à la hauteur des enfants mais aussi des familles, et d'associer les uns et les autres à la définition de son devenir.

De l'utopie aux réalisations

De telles déclarations de principe pourraient friser l'incantation si l'on n'observait pas, en réalité, l'émergence ça et là non seulement de conditions propices à la coéducation, mais aussi de réalisations concrètes qui en relèvent déjà.

Les réalisations concrètes sont nombreuses, quotidiennes, petites, modestes, discrètes, presque banales, peu spectaculaires, peu médiatiques. Certaines résultent de la déclinaison de dispositifs conséquents, plus ou moins contractualisés ; d'autres sont inscrites dans des projets de service ou d'établissement. Elles tricotent sans bruit, loin du pathos social et de sa dramatisation, des coopérations inventives. Les médias grand public les ignorent donc le plus souvent, et c'est peut être mieux ainsi : au stade où elles en sont et au

vu du contexte idéologique dominant, la consolidation de leur architecture en rhizome et l'éclosion progressive de leur sens profond pourraient pâtir d'un excès de projecteurs.

Quand, toutefois, on observe ces réalisations de près et dans la durée, on remarque qu'un certain nombre de conditions, de dispositions d'esprit et de postures se sont révélées propices à leur genèse et à leur développement :

- l'aspiration, quoi qu'on en dise, d'un nombre croissant de parents et de professionnels à des relations apaisées et constructives, non hiérarchisées, marquées par une recherche d'alliances et de complémentarités et par un parti pris de solidarité et d'empathie face aux complexités et aux enjeux évidents de la cohérence - plutôt que de la collusion - éducative ;
- la recherche parallèle, par une fraction émergente de parents, des moyens d'organiser leurs séparations conjugales dans le souci de l'intérêt supérieur des enfants en recourant aux processus de médiation familiale et aux cadres juridiques et relationnels qui, telle l'organisation appropriée de la résidence alternée, leur permettent de concrétiser le principe de co-parentalité institué dans le Code civil depuis la loi du 4 mars 2002 ;
- la prise en compte croissante des droits des enfants à l'expression et à la participation au sein des familles et des institutions, ainsi que celle des droits équivalents des parents - et, au-delà, des habitants pour toutes les questions qui les concernent ; autrement dit, la tendance de fond et de fait à la démocratisation des relations éducatives et des relations entre éducateurs ;
- le rôle pris, à cet égard, par la multitude de micro-actions locales visant non seulement au soutien mais aussi à la promotion de la « parentalité », ou tout du moins des parents, et qui permettent de remanier peu à peu les représentations et les attitudes de ceux-ci, des associations et des institutions les uns envers les autres.

Récapitulons les pistes et les principes d'action entraperçus. Ouvrir la question éducative sans donner de leçon aux éducateurs - notamment aux parents - ni leur faire de procès *a priori* ; solliciter leurs différentes formes d'expertises - de professionnels, de militants ou d'habitants – face à cette question, dans la mesure où elle leur est posée conjointement par les enjeux actuels de la vie économique et sociale ; percevoir en eux non seulement des révélateurs ou des sources de problèmes, mais aussi de possibles porteurs de solutions ; encourager la volonté et la capacité du plus grand nombre d'entre eux à se rapprocher et à coopérer dans le cadre de projets aussi ambitieux que rigoureux ; sensibiliser et associer les élus locaux à ces dynamiques ; en évaluer les résultats et les effets selon des critères certes éducatifs, mais concernant aussi la cohésion sociale, la réduction des inégalités de tous ordres, le mieux vivre ensemble et la mixité sociale, sexuelle, générationnelle et culturelle : ce sont là autant d'objectifs qui contribuent manifestement au développement social des territoires, plus ou moins vastes, auxquels ils s'appliquent.

Encore faut-il que la coopération ainsi conçue et mise en œuvre entre les acteurs locaux de l'éducation vienne s'inscrire dans un véritable projet politique fédérateur, c'est-à-dire qu'elle ne s'enferme :

- ni dans une perspective étroitement territoriale, voire communautaire, et qui, limitée dans l'espace, s'avèrerait aussi limitée dans le temps ;

- ni dans une simple gestion instrumentalisante des questions - notamment sécuritaires - auxquelles elle on entendrait la cantonner.

L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE, AUJOURD'HUI EN FRANCE : ELEMENTS DE CADRAGE

Quelques données chiffrées

En 2002, 60% des femmes de 20 à 49 ans et 81 % des femmes de 25 à 49 ans étaient actives (ces dernières n'étaient que 45 % en 1968).

En 2005, 60 % des pères avaient eu recours au congé paternel de 11 jours instauré en janvier 2002. Le succès massif de cette prestation témoigne du désir massif des hommes de construire leur rôle propre auprès du bébé et de la mère.

En 2005, 75% des 2.330.000 enfants de moins de 3 ans étaient pris en charge par leurs familles (parents, mères les plus souvent, et grands-parents), élargies au voisinage, aux amis et aux assistant-e-s maternel-le-s non agréé-e-s. Seuls 25% étaient accueillis la journée dans des structures ou par des professionnel-le-s d'accueil de la petite enfance agréé-e-s :

- 6% en crèche collective ;
- 3% en crèche familiale
- 16% chez des assistant-e-s maternel-le-s agréé-e-s, salarié-e-s de particuliers employeurs.

Plus précisément, en 2005 :

- environ 263.000 assistant-e-s maternel-le-s agréé-e-s étaient employé-e-s par des particuliers et accueillait environ 680.000 enfants ;
- environ 24.200 assistant-e-s maternel-le-s étaient en activité en crèches familiales et accueillait environ 61.900 enfants.

En France métropolitaine, le nombre moyen de places d'accueil collectif - crèches collectives et halte-garderies - est de 11 places pour 100 enfants de moins de 3 ans. Mais cette capacité d'accueil est très variable selon les départements ; elle dépasse 20 places dans trois départements d'Île-de-France pour le seul accueil collectif, alors qu'elle est inférieure à 10 places dans près d'un département sur deux, même en cumulant les places des structures collectives et celles des crèches familiales.

La répartition du nombre de places disponibles (mais pas nécessairement occupées) chez les assistant-e-s maternel-le-s agréé-e-s connaît elle aussi d'importantes disparités géographiques, avec des écarts de 3 à 77 places pour 100 enfants de moins de 3 ans, pour une moyenne nationale de 29 places. L'offre pour ce type d'accueil est d'autant plus importante, dans un département donné, qu'elle est faible en accueil collectif.

L'inégale répartition territoriale des différents modes d'accueil est révélatrice d'inégalités d'accès territorial de la population aux différents modes d'accueil et parfois d'absence de choix. Sur certains territoires, il s'agit d'une pénurie de services d'accueil quels qu'ils soient. Sur d'autres, il s'agit d'une pénurie de places d'accueil

pour un type de service précis. Ainsi, les zones rurales sont-elles peu pourvues en établissements d'accueil collectif.

Enfin, en 2006, 20 % des enfants de 2 à 3 ans étaient scolarisés (et 99 % des enfants de 3 à 6 ans). Ce taux est en baisse constante depuis 2000 (où il était de 35,3 %), et connaît de très importantes disparités géographiques.

Les principaux enjeux qualitatifs de l'accueil des jeunes enfants, aujourd'hui

Dans les années 1945-1950, le psychanalyste René Spitz, à juste titre mais peut-être excessivement préoccupé dans le contexte de l'après-guerre par la prévention des carences affectives précoces, condamnait le travail extérieur des mères jusqu'à l'entrée de l'enfant à l'école primaire.

Le renouveau actuel de certaines théories de l'attachement incite toujours à vouloir voir en la mère « la figure principale d'attachement » du bébé et du jeune enfant. Une théorie de l'attachement vraiment ajustée aux réalités contemporaines devrait cependant accepter de reconnaître :

- qu'un double attachement différencié précoce, au père et à la mère, est possible ;
- que des attachements différenciés multiples à plusieurs figures (parents et professionnels de la petite enfance) le sont aussi ;
- et surtout que les femmes ont irrévocablement décidé, pour la plupart, de sortir du destin biologique et social de l'assignation au maternage comme seule activité reconnue légitime pour elles. Il importe, de ce point de vue, de rappeler que l'exercice des fonctions d'assistant-e maternel-le constitue un métier, et non pas une vague suppléance des fonctions maternelles.

En pratique, le paysage sociétal est désormais tout autre qu'au temps de René Spitz. Si la dialectique de l'attachement/détachement continue à jouer, c'est massivement et dès un âge très précoce des enfants. Qu'on l'admette ou non, le fait est qu'aujourd'hui la majorité des bébés sont confiés à des tiers, et qu'ils s'attachent à ces tiers sans se détacher pour autant de leurs parents.

L'enjeu, aujourd'hui, est d'accompagner et de faciliter la mission complexe qui consiste, on l'a dit, à savoir dès le plus jeune âge des enfants leur tenir la main et, en même temps, de savoir la leur lâcher. Et il est indispensable de le faire sans culpabiliser ni les parents ni les professionnels de l'enfance et de la famille lorsqu'ils éprouvent des difficultés à assumer cette mission.

Il ne s'agit plus, aujourd'hui, de « garder » et de « sauvegarder » les enfants, mais de les accueillir et d'accueillir aussi leurs parents. La préoccupation première de la sécurité physique et les différents aspects qu'elle prend dans l'environnement des jeunes enfants doivent être relativisés, et ne plus occulter les autres fonctions de l'accueil.

Cet accueil doit aujourd'hui être certes aussi professionnalisé que possible, mais il doit aussi être généreux, optimiste, personnalisé. Il ne s'agit plus tant de le penser dans les seuls termes d'une « séparation à aménager », de « troubles de l'attachement » à redouter et à prévenir. Il s'agit surtout de l'organiser comme une coopération des différentes « figures d'attachement » - parents, professionnels divers, proches des

parents - présentes autour de chaque enfant et, dans les collectivités, autour des groupes d'enfants constitués et institués comme tels.

Tout comme on l'a dit pour ce qui concerne la sécurité physique, les objectifs de sécurité psychique et de bien-être mental ne sauraient donc occulter les objectifs éducatifs ni, en collectivité, les objectifs pédagogiques proposés aux jeunes enfants. Les uns et les autres doivent être d'autant plus minutieusement définis et visés par les adultes concernés qu'ils anticipent en partie ceux qui le seront par la suite.

L'absence de relations ou l'établissement de relations de mauvaise qualité entre les parents et les professionnels de l'accueil et de l'éducation précoces peuvent être la conséquence de politiques locales peu ambitieuses à l'égard des jeunes enfants et de leurs familles et des théories rétrogrades qui nourrissent cette faible ambition. Il peut en résulter des facteurs de vulnérabilité importants pour chaque enfant et pour les relations éducatives qu'il sera amené à construire et à développer avec son entourage aussi bien familial qu'extra familial.

Comment prémunir les enfants de tels déficits relationnels et promouvoir au contraire les principes d'une puériculture moderne, souple, ouverte, réactive, créative, coopérative, autrement dit : pertinente et rassurante ?

Un détour par l'histoire

La plupart des institutions éducatives ou consacrées aux enfants ont été conçues, tout du moins par la III^{ème} République, en grande partie pour contrecarrer l'obscurantisme supposé des familles, l'influence que les Eglises faisaient peser sur elles, voire la volonté d'une partie peu éclairée du patronat de s'assurer la main mise sur le travail des enfants et des jeunes, mais aussi des mères.

Cette méfiance à l'égard des familles et de leur environnement se retrouve lors de la création des premières crèches collectives, au milieu du XIX^{ème} siècle. L'histoire de ces crèches peut d'ailleurs se lire en grande partie comme l'histoire des interactions entre :

- cultures et pratiques familiales populaires ;
- cultures et pratiques institutionnelles plus ou moins savantes (ou tout du moins médicales, et désormais médico-psychologiques)

La puériculture des professionnels est mouvante dans ses préceptes, et souvent idéologiquement marquée dans ses concepts. Elle entretient souvent un rapport de rivalité avec la puériculture des parents, qui est elle-même le reflet des valeurs ou des représentations sociales attachées aux jeunes enfants. La première cherche généralement à s'imposer à la seconde en induisant une moindre reconnaissance de l'expertise spécifique des parents (y compris par et entre eux) voire une mise sous surveillance critique de leurs attitudes.

Cette tendance historique à l'affrontement entre logiques parentales et logiques professionnelles résulte de conceptions différentes du bien être social, et surtout de la santé des jeunes enfants. Face aux dangers auxquels les familles et leur environnement sont supposés exposer ceux-ci, le discours médical et les

préoccupations hygiénistes ont longtemps confié aux crèches et aux « nourrices » une fonction de garde qui restait pensée comme une fonction de sauvegarde.

A partir des années 1950, pourtant, les progrès de l'hygiène publique, les vaccinations, les antibiotiques, la meilleure connaissance du développement psychoaffectif des jeunes enfants ont fait reculer l'essentiel des périls qui justifiaient ces postures professionnelles et institutionnelles. La volonté de confier aux crèches une mission d'éducation sanitaire et comportementale directive à l'égard des parents, et notamment des mères, n'en reste pas moins dominante. C'est alors le début de la « révolte des parents » (du moins celle des parents étudiants lors de la création de la « crèche sauvage » de la Sorbonne en mai 1968, puis celle de nombreux parents des classes moyennes et supérieures).

En 1982, un rapport remis au secrétariat d'Etat à la famille, « *L'enfant dans la vie : une politique pour la petite enfance* », officialise le changement de dénomination des « lieux de garde » qui deviennent « lieux d'accueil » de la petite enfance.

Ce changement vient symboliser des évolutions en cours depuis quelques années déjà, et qui tendent à présenter les fonctions d'éveil et de socialisation du petit enfant comme prépondérantes par rapport à la fonction de garde et de surveillance sanitaire.

L'enfant n'est plus seulement perçu comme un être de besoins, mais aussi comme une personne, dont l'expression des désirs est légitime et, dès sa naissance, comme un sujet détenteur de droits. Il convient de l'accueillir en conséquence, tout du moins dans les institutions qui lui sont dédiées mais qu'un petit nombre seulement fréquentent.

Simultanément – mais cela ne va pas de soi – la place des parents dans les projets d'accueil institutionnels commence à être progressivement reconsidérée. Une circulaire de juin 1983 entend promouvoir la participation des parents – et pas seulement leur participation financière – et, même, « *l'adaptation du fonctionnement des services aux besoins des familles* ». On commence à parler de « conseils de crèches » ou de « conseils d'établissements », composés entre de parents élus et de professionnels (les conseils d'école ont été quant à eux institués par un décret de 1976).

Par ailleurs, et à partir de cette époque, un nombre croissant de municipalités et de Caisses des allocations familiales sont encouragées par l'État à mettre en commun leurs moyens pour développer, quantitativement et qualitativement, une large palette de modes d'accueil de la petite enfance.

Vers une approche coéducative de la puériculture et de l'accueil de la petite enfance ?

Plus de 20 ans après les importantes orientations, impulsées au plan national, que l'on vient d'évoquer, comment le paysage de la puériculture et de l'accueil de la petite enfance se présente-t-il ? Les lois de décentralisation de 1983 à 1986 ont profondément remanié le pilotage et les impacts des politiques publiques de proximité. La Convention internationale des droits de l'enfant a été adoptée par l'ONU en 1989 et ratifiée par la France en 1990. Le concept d'appui et d'accompagnement des fonctions parentales s'est développé à partir de la fin des années 1990. La réglementation des services et des établissements d'accueil,

en 2000 et en 2007, et le statut des assistant-e-s maternel-le-s, en 2006, ont connu des évolutions favorisant la consolidation et la diversification de leurs prestations.

Plus de 20 ans après, donc, il importe de prendre acte de l'émergence d'une conception largement renouvelée de l'accueil de la petite enfance. Celle-ci s'appuie sur quatre principes qui en tracent l'actualité et le devenir :

- cet accueil est l'affaire de tous, et pas seulement des parents, des services et des professionnels : il doit par conséquent concerner aussi les responsabilités politiques ;
- l'accueil des jeunes enfants est indissociable de celui de leurs parents ;
- il importe donc de construire des projets à la fois locaux et globaux d'accueil de la petite enfance et de le faire sur un mode participatif, ouvert aux parents eux-mêmes ;
- ces projets sont en effet des leviers, à terme, du développement social et humain des territoires.

De ce point de vue, il n'y a pas un mot à retrancher à l'appel à un « changement de regard sur l'accueil de la petite enfance » formulé, en France, par la « Commission petite enfance » de l'Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux (UNIOPSS) dans le cadre des travaux préparatoires de la Conférence de la famille de juin 1999 : *« Le développement d'équipements et de services de proximité pour les familles ayant de jeunes enfants comporte des enjeux fondamentaux tant au plan économique que social. Concilier vie familiale, vie professionnelle et vie sociale est une nécessité pour la plupart des familles ; pour les familles en difficulté (familles monoparentales ou en recherche d'insertion professionnelle), c'est une condition sine qua non de leur insertion dans les activités économiques ou sociales. Ces lieux d'accueil des jeunes enfants font partie des activités structurantes pour le développement local : maintien de populations jeunes et de l'équilibre démographique sur le territoire, levier de solidarités de proximité. (...) L'arrivée d'un enfant, si elle ne se fait pas dans un contexte trop difficile, est un moment particulièrement fécond de mobilisation du désir des parents pour tisser des relations solides avec un enfant et aussi avec son environnement. Il est important de souligner que ce domaine a été ces dernières années un important creuset de la vie associative marquée notamment par un engagement bénévole des familles. (...) Si des mesures en faveur de plus de cohérence sont encore à construire au niveau national, le développement et l'adaptation des réponses aux besoins des familles doivent s'appuyer sur l'engagement et la coordination des acteurs et des actions au niveau local. »*

Ainsi conçu, l'accueil de la petite enfance est de nature à mobiliser tous les acteurs impliqués – élus, gestionnaires, professionnels et parents – selon des logiques particulièrement propices au bien-être et à l'intérêt des enfants. Par la vertu de l'échange et de la coopération, ces acteurs multiplient en effet les occasions de s'informer, de se consulter, de se concerter, d'adapter leurs contributions mutuelles à un accueil de qualité et bientraitant.

Au moyen et au delà de ces échanges et de cette coopération, les uns et les autres peuvent aussi saisir l'occasion de construire et de développer ensemble un véritable projet de coéducation. Un tel projet permet tout particulièrement d'inviter tant les compétences et les cultures parentales que celles des professionnels :

- non seulement à se manifester auprès des enfants sans se concurrencer ni se confondre ;
- mais aussi à s'enrichir mutuellement sans se neutraliser, à rechercher les motifs et à découvrir l'intérêt de mieux se connaître et mieux se comprendre pour mieux agir de concert, et de le faire dans la durée de l'accueil partagé.

Une fois cet accueil rendu apaisé et créatif par la confiance et le respect mutuels de ceux qui y contribuent en première ligne, le projet de coéducation consiste à en dépasser le périmètre. Il peut s'ouvrir aux autres ressources de proximité, en mobiliser les caractéristiques et les opportunités et y ouvrir peu à peu les enfants.

En s'appuyant sur le fameux proverbe africain, on admet de plus en plus, aujourd'hui, qu'il faut tout un village, un quartier, une commune, une communauté de communes, etc. pour accueillir et élever les jeunes enfants. On doit admettre aussi qu'il faut en pratique tout un réseau d'acteurs – dont les parents sont les têtes de réseau – pour explorer et faire fructifier les ressources de leur territoire commun. Avant même d'être scolaires, ces ressources sont culturelles, naturelles, consacrées aux loisirs familiaux et extra-familiaux, etc.

La finalité d'une telle démarche est de se mettre au service de la curiosité des enfants, de leur soif de découvrir le monde au delà de l'espace de leurs familles et des institutions qu'ils fréquentent, de leurs besoins de repérer les voies d'accès et de comprendre les règles de fonctionnement de tout ce qui les intéresse autour d'eux. Chaque occasion de satisfaire cette curiosité, cette soif et ces besoins doit pouvoir être saisie dans une perspective éducative concertée entre les adultes qui y donnent accès.

Plus cette approche est précoce et plus elle se concrétise au bénéfice du plus grand nombre de jeunes enfants - quels que soient leurs modes d'accueil et même s'ils n'en disposent pas - , plus elle a de chances de se prolonger lorsqu'ils aborderont les âges de l'école, des centres de loisirs, des ludothèques et des bibliothèques, etc., puis de se poursuivre à l'adolescence.

L'ouverture co-éducative, au sein du milieu de vie habituel comme au sein des structures collectives, est en effet appelée à faire la preuve de sa pertinence aux différentes étapes de l'enfance et de l'adolescence. Chacune de ces étapes fait appel à diverses catégories d'acteurs professionnels ou associatifs et requiert la géométrie variable de leurs coopérations. Mais, en toutes circonstances et sur la durée, les parents sont et restent le fil rouge de cette entreprise partagée. C'est donc très tôt que, même - et surtout - lorsqu'ils sont en difficultés, il importe de créer avec eux et auprès de leurs jeunes enfants un climat propice à la coéducation.

LES APTITUDES SPECIFIQUES REQUISES DES ASSISTANT-E-S MATERNEL-LE-S ET DES ASSISTANTS FAMILIAUX POUR CE QUI CONCERNE L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS DANS UNE PERSPECTIVE DE COEDUCATION

L'occasion m'a été donnée, en 2004, d'animer et de retranscrire les travaux d'un groupe d'assistant-e-s maternel-le-s (6 femmes et 1 homme) employé-e-s par l'association « Enfant présent » et qui souhaitent faire connaître les aptitudes que leur cadre d'exercice les ont amené-e-s à développer auprès de jeunes enfants et de leurs parents.

Ces aptitudes résultent largement du positionnement et du projet très particuliers propres à l'association « Enfant présent ». Sans les « modéliser » à l'excès, il est intéressant de prendre connaissance de certaines d'entre elles. Tournées vers des perspectives assez explicites de coéducation, elles pourraient en effet être systématiquement promues à ce titre tant auprès de l'ensemble des assistant-e-s maternel-le-s agréé-s, employé-e-s de particuliers ou de crèches familiales, qu'auprès de l'ensemble des assistants familiaux. Il va

sans dire, pour autant, que nombre de ces professionnel-le-s font d'ores et déjà preuve, au quotidien de leurs pratiques, des aptitudes et des postures ici décrites.

Présentation de l'association « Enfant Présent »

L'association « Enfant présent » (EP) s'est créée en 1987 pour répondre aux besoins d'accueil et de soutien des enfants de 0 à 3 ans de familles parisiennes en difficulté et pour proposer une gamme d'accueils et d'interventions socio-éducatives adaptés aux situations de chacune d'entre elles. Le dispositif est évolutif : un enfant peut passer d'un mode d'accueil à un autre en fonction de ses difficultés ou de celles rencontrées par sa famille.

« Enfant présent » dispose à cet effet, au sein des crèches de droit commun qu'elle gère, de différentes possibilités d'accueil :

- deux crèches familiales de 60 places chacune, et reposant sur 44 assistant-e-s maternel-le-s, permettent d'organiser l'accueil des enfants de façon souple et modulable en fonction des besoins de leurs parents. Ouvert 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, 12 mois sur 12, ce dispositif garantit l'individualisation du rythme d'accueil de chaque enfant, et il est désigné sous le terme de « crèche familiale préventive » ;
- une mini-crèche collective de 20 places propose un accueil collectif permanent ou occasionnel.

Au sein de ces crèches et en sus de l'accueil effectué par les assistant-e-s maternel-le-s, sont proposés :

- d'une part, un soutien et un accompagnement personnalisés des parents en difficulté dans les remaniements psychologiques et/ou dans les réorganisations sociales qu'ils ont à opérer ; l'équipe pluridisciplinaire de la crèche conjugue ainsi les compétences traditionnelles du secteur de la petite enfance (puéricultrice, auxiliaires de puériculture, éducateur de jeunes enfants, pédiatre) à celles du secteur de la protection de l'enfance (éducateur spécialisé, temps de psychologue renforcé) ;
- d'autre part, une intervention précoce auprès de l'enfant lorsque les difficultés ont perturbé son développement : un projet individualisé est élaboré pour chaque enfant.

L'association gère aussi un service d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) dite administrative, non sectorisé et d'une capacité de 40 enfants, permettant le suivi renforcé, à la demande des parents, de certains enfants qui le nécessitent. L'originalité de ce service repose sur le fait qu'il est intégré à la crèche et qu'il rend possible le suivi des enfants au-delà de 3 ans. L'ensemble du dispositif facilite ainsi l'observation et l'évaluation des liens qui unissent un enfant à sa famille tout en proposant un service qui va de l'accueil à la journée à une suppléance familiale précoce, partielle et transitoire, qui s'exerce sous différentes formes tant auprès de l'enfant que de ses parents, sans relever pour autant d'un dispositif de protection de l'enfance.

Au total, le dispositif, innovant et évolutif, de la « crèche familiale préventive » a trois ordres de conséquences essentielles pour les assistant(e)s maternel(le)s (AM) de l'association : les unes sont liées à la notion de métier de l'accueil familial de jeunes enfants, d'autres à la dimension préventive de cet accueil à travers notamment les relations établies avec les parents et d'autres enfin aux valeurs promues au sein du cadre associatif.

Les aptitudes spécifiques requises des assistant(e)s maternel(le)s pour ce qui concerne les relations établies avec les enfants

Mobilisation intensive à certains moments clés et disponibilité permanente

La préparation du premier accueil, celle des séquences de séparation et celle des départs des enfants requièrent une participation particulièrement intensive de l'AM et souvent, au delà, de la famille de l'AM.

Les fréquentes modifications et contraintes et les divers aléas affectant le fonctionnement familial des parents peuvent entraîner, de surcroît, des réajustements inattendus de l'organisation de l'accueil de l'enfant en même temps qu'une évolution parfois rapide des besoins propres de celui-ci, auxquels il faut alors s'ajuster sans trop attendre.

Les différentes caractéristiques de l'accueil séquentiel nécessitent donc une posture professionnelle marquée par une sorte de disponibilité permanente — pour ne pas dire d'astreinte — qui s'impose de fait à l'AM et, dans une certaine mesure, à sa famille aussi : disponibilité physique, certes, mais également psychique et morale, que l'enfant soit présent ou absent.

Même si cette forme de disponibilité à l'égard de l'enfant n'est pas reconnue sur le plan de la rémunération (*a fortiori* lorsque l'enfant n'est pas présent physiquement), elle est souvent assumée au nom de valeurs d'un autre ordre que financier : intérêt supérieur de l'enfant, volonté de l'aider sans juger ses parents, empathie à l'égard de l'un et des autres. Ces valeurs sont souvent reconnues et commentées positivement par l'entourage -famille élargie, amis, voisins - de l'AM.

L'expérience enseigne en outre que cette aptitude à la disponibilité est la source d'une bonne part des effets positifs attendus de l'accueil de l'enfant — mais aussi, on y reviendra, de l'accompagnement de ses parents.

Importance des besoins éducatifs des enfants

Les besoins éducatifs peuvent être particulièrement importants pour ce qui concerne les jeunes et même les très jeunes enfants confiés à « Enfant présent » par leurs parents. Tout se passe comme si l'enfant donnait à voir dans la famille de son AM qu'il est le « résultat » tant de ce qu'il a acquis que de ce qu'il n'a pas acquis avec eux. Son hygiène et son rythme de vie, ses conduites et ses comportements alimentaires, sa stabilité émotive, ses comportements sociaux de base sont souvent à construire ou, tout du moins, à remanier.

Pour contraignant que soit parfois ce contexte, il faut néanmoins que l'AM sache guider l'enfant et répondre à ses attentes et besoins au quotidien, tout en réussissant à prendre le recul nécessaire pour l'observer et observer ses évolutions, et en référer soit à ses parents, soit à l'équipe technique d'« Enfant présent », soit le plus souvent aux uns et à l'autre.

Les aptitudes spécifiques requises des assistant(e)s maternel(le)s pour ce qui concerne les relations établies avec les parents

Importance de la disponibilité relationnelle à l'égard des parents

Les AM ont des échanges fréquents, réguliers et individualisés avec les parents des enfants accueillis. Ces échanges ont lieu le plus souvent à leur propre domicile, mais aussi dans les locaux d'« Enfant présent » ou encore lors des activités et des sorties collectives. La dimension relationnelle — et pas seulement circonstancielle — de ces échanges est considérée par les AM comme déterminante, mais aussi comme accaparante et parfois préoccupante, dans l'exercice de leur métier à « Enfant présent ».

Les parents manquent souvent d'assurance avec leurs enfants. Ils ont peur de mal faire, et peur de faire mal. Ils éprouvent le besoin d'avoir des contacts fréquents avec l'AM, de lui demander des conseils. Leur soif de sécurité, de réassurance et de confiance appelle une satisfaction immédiate. Confrontés à l'isolement et à de multiples difficultés personnelles, sociales et éducatives, c'est à l'AM qu'ils s'adressent en premier lieu bien plus qu'à des professionnels des institutions ou même à ceux de l'équipe technique d'« Enfant présent ».

La disponibilité relationnelle des AM à leur égard fait dès lors éprouver à ces parents qu'une intégration sociale est possible, parce que proche et accessible, et qu'elle se construit au fur et à mesure des échanges établis au sujet de leurs enfants. Ils attachent beaucoup d'importance à cette expérience rassurante et valorisante qui les aide à se projeter dans l'avenir. Parce que les AM les acceptent comme ils sont, ils acceptent de leur côté de « faire en bout de chemin ensemble ».

S'il leur faut néanmoins consulter un professionnel de l'action sociale ou sanitaire pour leur enfant ou pour eux-mêmes, l'AM constitue un relais privilégié et de confiance pour en reconnaître la nécessité et amorcer une démarche qui, sans ce relais, serait le plus souvent impossible à effectuer spontanément.

Les modalités privilégiées de relation que les parents établissent de la sorte avec les AM peuvent aussi avoir des répercussions directes sur l'organisation de la vie personnelle ou familiale de celles-ci ou de ceux-ci. C'est ainsi par exemple que, sachant qu'ils bénéficieront d'une attitude non jugeante de la part de l'AM, des parents font état, parfois au dernier moment, de leur impossibilité à venir chercher leur enfant à l'heure dite, ou encore à l'assumer, malgré leurs engagements antérieurs, telle nuit ou telle fin de semaine. L'AM est alors souvent dans l'obligation de s'adapter et d'adapter ses projets à de tels imprévus, reflets de la fragilité mais aussi de la confiance de ces parents.

Importance de la qualité des relations établies avec les parents

Dans un tel contexte, la qualité des relations établies entre les AM et les parents des enfants accueillis devient déterminante pour atteindre de façon concrète le cœur même des objectifs propres au projet d'« Enfant présent ». Elle permet aux AM de se proposer comme initiateurs/trices, et non pas comme modèles, de la fonction parentale et éducative.

Les AM peuvent ainsi faire découvrir aux parents tous les potentiels de leur enfant, ses besoins de gratification en même temps que ses besoins de limites, et leur donner envie d'en faire l'expérience à leur tour. En mettant en lumière et en valeur le sens de ce que font leurs enfants, les AM montrent aux parents la voie de ce qu'ils peuvent ou doivent faire avec eux.

Tout se passe, en d'autres termes, comme si la place qu'occupent et le rôle que jouent les AM pour les enfants et entre les enfants et leurs parents contribuaient à la socialisation et à la responsabilisation progressives de ces derniers, tout en « déchargeant » heureusement les enfants de cette fonction, bien évidemment trop lourde pour eux. Le rôle de l'équipe technique d'« Enfant présent » prend ici toute son importance.

Il n'est pas étonnant, compte tenu des dimensions de confiance et de respect mutuels qui impriment ainsi leurs relations, que les parents se disent souvent « fiers » de l'AM et de la crèche dont disposent leurs enfants, et qu'ils se montrent ouverts aux opportunités de construire ou d'étendre leurs propres réseaux relationnels - non pas personnels, mais institutionnels - sur de telles bases.

Importance de savoir doser les relations établies avec les parents

La relation de confiance ne doit pas pour autant devenir une relation de confiance. Autrement dit, les AM sont et restent des professionnel(le)s, ne sont ni les confident(e)s ni les ami(e)s des parents, et sont amené(e)s à le leur rappeler chaque fois que ceux-ci tentent de « privatiser » la relation. Lorsqu'ils/elles perçoivent que cette limite est en passe d'être franchie, les AM doivent activer utilement leur rôle de relais en conseillant aux parents de s'adresser de préférence à l'équipe technique et en les aidant à le faire.

D'autres types de limites sont à construire. Les AM s'efforcent ainsi de ne pas laisser les parents faire excessivement état de leur vie intime ou donner à voir leurs difficultés personnelles (notamment psychiques) dans les espaces de vie de leurs enfants que constituent les familles d'accueil.

À l'inverse, les AM interviennent parfois pour éviter que certains parents, rendus anxieux par les situations de séparation ou négligents par les négligences qu'ils ont subies pendant leur propre enfance, viennent « déposer » leur enfant et partent sans lui dire un mot ou lui faire un geste.

Dans toutes ces circonstances où les relations établies avec les parents peuvent accaparer leur attention, les AM doivent garder le souci de rester à l'écoute de l'enfant, et pas exclusivement de ses parents, et de se faire l'écho auprès d'eux des messages qu'il leur adresse mais qu'ils ne perçoivent pas toujours.

Il arrive enfin que des parents, particulièrement sensibles à la nature des relations qu'ils ont établies avec l'AM de leur enfant, manifestent leur besoin ou leur souhait de les prolonger après la fin de l'accueil de celui-ci dans le cadre d'« Enfant présent ». La gestion de cette situation et les décisions d'acceptation ou de refus qu'elle appelle pourraient être considérées comme relevant de la vie privée des uns et des autres. Mais le fait que certains parents aient parfois pu faire peser à cette occasion d'excessives pressions, confinant au chantage moral, sur les AM et leurs familles incite à la prudence en ce domaine, ou encore à formuler des propositions alternatives.

Les aptitudes spécifiques requises des assistant(e)s maternel(le)s pour ce qui concerne l'organisation du travail en équipe

Adaptation permanente aux besoins des enfants accueillis et aux contraintes ou aux défaillances de leurs parents

L'aptitude requise des AM à se rendre aussi disponibles que possible selon les différents aléas qui marquent l'accueil des enfants et l'accompagnement psychosocial et éducatif de leurs parents est le reflet de ce qui spécifie le service rendu par « Enfant présent ». Le caractère souple, modulable, ajustable et individualisé des prestations proposées 24 heures sur 24 résulte du fait que celui-ci est porté par une équipe de professionnels - équipe technique et AM - qui font ensemble le pari de répondre de cette façon aux difficultés de ces enfants et de ces parents.

Mais l'ensemble de ces professionnels ne pourraient pas faire et tenir ce pari s'ils n'étaient pas organisés collectivement en conséquence. Les efforts et les initiatives personnels de tel ou tel, même s'ils peuvent être salués, ne fondent pas pour « Enfant présent » une norme de fonctionnement. L'attention portée par l'équipe aux évolutions et aux demandes des enfants et des parents, l'anticipation raisonnée des imprévus et la coordination systématique des réponses réduisent en revanche la part d'aléatoire et accroissent la réactivité de chacun et de tous. L'équipe technique est formée et structurée pour faire en sorte qu'il en soit ainsi.

Pour autant, les amplitudes variables des temps d'accueil des enfants (s'étendant sur les nuits, les fins de semaine et parfois les vacances) et les changements souvent rapides des rythmes d'accueil mobilisent intensément la plupart des AM et suscitent en pratique, on l'a dit, l'investissement conjoint de leurs propres familles. Il en va de même pour ce qui concerne les décisions prises par l'équipe technique d'organiser dans de très courts délais l'arrivée ou le déplacement d'un enfant, notamment dans le cadre d'un jumelage entre AM (cf. *infra*). Enfin, on l'a dit aussi, cette astreinte de disponibilité physique peut se doubler d'une astreinte morale lorsque le retard pris par certains parents pour déposer leur enfant chez l'AM à l'heure convenue suscite perplexité, inquiétude, hésitation sur la conduite à tenir.

Dans toutes ces circonstances, l'équipe technique d'« Enfant présent » s'emploie - et réussit souvent - à sensibiliser peu à peu les parents à l'importance du respect des rythmes et des repères temporels de leurs enfants, à la prévention ou à la gestion des imprévus. Elle les aide au total à acquérir par ce biais un ensemble de compétences et de sollicitudes parentales qui contribuent à leur propre socialisation.

Le jumelage entre AM

Le dispositif du jumelage entre AM a été introduit par « Enfant présent » pour pallier ou tout du moins pour réduire ces inconvénients. Même s'il occasionne initialement un travail d'ajustement supplémentaire pour les AM jumelé-e-s au profit de tel ou tel enfant, il permet aussi de partager efficacement les astreintes de disponibilité ci-dessus décrites. Il permet de plus de diversifier les points de vue des AM et de l'équipe technique d'« Enfant présent » sur les enfants concernés et sur leurs parents.

Le recours au jumelage s'avère par ailleurs bien accepté par les enfants et les parents. Même si certains de ces derniers introduisent à cette occasion quelques tentatives de manipulation à l'égard des AM (dénigrements croisés, mise en rivalité, etc.), beaucoup d'autres trouvent dans ce dispositif un facteur

d'apaisement envers leur crainte de voir leur enfant « capté » par sa première famille d'accueil. Mieux encore, enfants et parents trouvent matière, grâce à ce dispositif, à multiplier leurs interlocuteurs et apprécient de pouvoir élargir, à cette occasion, leurs réseaux relationnels.

Il n'en reste pas moins que le lien avec l'AM qui a structuré et fait progresser l'enfant dans les premiers temps de l'accueil au sein d'« Enfant présent » doit être privilégié. Il faut en outre, à l'expérience, éviter de mobiliser le jumelage entre AM en période d'adaptation initiale ou de crise. Dans certaines autres circonstances, cependant, une nouvelle phase d'évolution apparaîtra plus facile à réaliser, dans le cadre d'un jumelage, avec un-e autre AM.

Le changement d'AM, qu'il soit temporaire ou plus permanent, prévu ou non dans le cadre d'un jumelage, pourra aussi résulter de ce que la relation entre les parents et l'AM de la première phase est devenue manifestement trop difficile ou trop contraignante pour être valablement aménagée.

En toutes les circonstances que l'on vient d'évoquer, on voit que les critères de décision sont de deux ordres. Le respect de la personne de l'enfant, la recherche de son bien-être et de sa sécurité psychique conjointe au maintien de son ouverture relationnelle sont les critères qui déterminent tout d'abord les objectifs de son accueil. La mise en phase aussi harmonieuse que possible, selon une logique explicite de coéducation, des parents, des assistant-e-s maternel-le-s et de l'équipe technique constitue alors le critère qui vient guider l'organisation des « moyens humains » se consacrant à l'atteinte de ces objectifs.

LA COEDUCATION, PRINCIPE PROGRESSIVEMENT RECONNU COMME STRUCTURANT LES POLITIQUES D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE, REFONDE LA PUERICULTURE COMME UN DOMAINE DE COMPETENCES PARTAGEES

Le long détour que l'on vient d'effectuer a permis d'illustrer comment, aujourd'hui, la très ancienne tradition de l'accueil familial des jeunes enfants peut, dans des conditions certes particulières et particulièrement aménagées, être traversée par des conceptions non pas nouvelles, mais réactualisées, de la puériculture. On a vu que les orientations ainsi imprimées aux pratiques le sont par un principe de coéducation qui, relevant lui aussi d'une ancienne tradition, cherche à conjurer les défis modernes de l'isolement relationnel, de l'anonymat urbain et du repli social auxquels nombre de familles sont confrontées dès le plus jeune âge de leurs enfants.

Ces conceptions tranchent en apparence avec celles, souvent culpabilisantes pour les parents et les professionnels, qu'engendrent depuis la dernière guerre mondiale les théories dites de l'attachement qui ont paradoxalement accompagné le développement quantitatif et qualitatif des structures d'accueil collectif des jeunes enfants. Le malaise suscité par ces théories aurait du conduire les parents à privilégier le maintien des mères - ou pourquoi pas, aujourd'hui, des pères - à domicile pour s'occuper de leurs jeunes enfants, ou à défaut le recours à des assistant-e-s maternel-le-s ou à des auxiliaires parentales à domicile.

Or, pour diverses raisons relevant d'arbitrages économiques familiaux, d'aspirations ou de contraintes personnelles, professionnelles et sociales des parents et notamment des mères, mais aussi de choix éducatifs, il n'en est rien. Nombreux sont les parents qui aujourd'hui, en France, estiment chacun à leur façon que le pari de la coéducation précoce entre eux-mêmes mérite d'être tenté, assumé et tenu avec les

différents professionnels et services d'accueil de la petite enfance. Ces parents ont en effet l'occasion de vérifier qu'un tel parti pris ne compromet pas les relations d'attachement puis de détachement progressif qu'ils entretiennent avec leurs jeunes enfants et qu'il est finalement profitable à tous, dans l'immédiat et sur le long terme.

Par les décisions et les dispositions qu'ils ont prises depuis un quart de siècle, les pouvoirs publics, au plan national mais aussi au plan municipal et à celui des Caisses des allocations familiales, ont progressivement encouragé les parents - et les professionnels - dans la voie de ce pari.

Ainsi, pour reprendre en guise de conclusion l'histoire récente des politiques d'accueil de la petite enfance là où on l'avait laissée plus haut, en va-t-il par exemple du décret du 1^{er} août 2000 relatif aux établissements et aux services d'accueil, notamment collectif, des jeunes enfants.

Ce texte vise à plus et mieux ouvrir les établissements sur leurs proches environnements familiaux et sociaux, et en particulier à y reconsidérer la place et le rôle des parents en même temps que l'accueil réservé à ceux-ci par les professionnels. Il pose les fondements d'une possible démarche globale de coéducation tout en fournissant, essentiellement aux professionnels et aux élus municipaux, des leviers pour la mettre en mouvement. Les parents sont également invités, sur leur invitation, à s'en saisir. Ce sont :

- d'une part le volet dit « social » et le volet dit « éducatif » du projet d'établissement ;
- d'autre part le conseil d'établissement ; le décret ne fait que mentionner cette instance, mais il ne la rend pas obligatoire : il indique seulement que, lorsqu'elle existe, elle est consultée sur le projet d'établissement.

Les relations entre parents et professionnels, sans tourner les dos aux multiples aspects informels qui les caractérisent nécessairement au quotidien de l'accueil, peuvent ainsi bénéficier d'une formalisation accrue.

La dynamique impulsée est également de nature à favoriser les relations des parents entre eux, à les solidariser et à leur ouvrir la voie à des propositions et des réalisations d'intérêt collectif. Encore faut-il que les professionnels acceptent de se mettre au service des projets des parents plutôt que de seulement chercher à mettre les parents au service de leurs propres projets.

L'initiative et les grandes orientations du volet « éducatif » du projet d'établissement reviennent certes essentiellement aux professionnels et à leur encadrement - tout du moins lorsqu'il se décline dans ses composantes pédagogiques, qui concernent en premier lieu la gestion et l'animation de groupes d'enfants. Mais celui-ci peut aussi bénéficier du regard « consultatif » que les parents doivent être invités à y porter, afin notamment de tenter de réduire dans l'intérêt des enfants les écarts excessifs entre cultures professionnelles et cultures familiales.

Le volet « éducatif » porte bien son nom s'il cherche en outre à mobiliser de façon délibérée les potentialités que recèlent les relations des enfants entre eux dès qu'elles sont accompagnées (et non pas seulement « encadrées ») par des adultes conscients de la valeur co-éducative de tout groupe d'enfants, même de jeunes et très jeunes enfants.

Dès lors que leur fonction éducative y est clairement promue et affichée, les équipements d'accueil de la petite enfance peuvent assurer une véritable fonction d'accueil concomitant des parents. Ni seulement

usagers, ni seulement « en besoin », ni donneurs d'ordres, ni receveurs de leçons, ceux-ci - mères et pères - y ont alors l'entière possibilité d'y être perçus et donc accueillis par les professionnels comme les principaux, légitimes et indispensables partenaires de la coéducation des enfants qu'ils leur confient transitoirement.

C'est à ces conditions et dans ce contexte que l'on peut aujourd'hui affirmer que la puériculture, en tant que synthèse des cultures des parents et de celles des professionnels de la petite enfance, est devenue l'affaire de toutes et de tous.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2007 - Evolutions de la puériculture – Promouvoir le droit des jeunes enfants à la coéducation

Licence (CC BY -NC-ND)



Vous êtes autorisé à publier, partager, distribuer gratuitement l'œuvre de l'auteur.

Dans la mesure du possible vous devez donner le nom de l'auteur. Vous n'êtes pas autorisé à vendre, louer, reproduire, adapter, modifier, transformer ou faire tout autre usage.

Courriel de l'auteur : contact@frederic-iesu.net

Site officiel de l'auteur : <https://www.frederic-iesu.net>

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0458-7