

REVOLUTION URBAINE : VERS DES VILLES A LA HAUTEUR ET AUX RYTHMES DES ENFANTS

Frédéric Jésus*

La présente communication, ainsi que les débats et les initiatives auxquelles elle se propose de contribuer, résulte de la synthèse des observations et des réflexions effectuées depuis une trentaine d'années au titre des diverses activités professionnelles et associatives de son auteur.

Quatre tendances mobilisatrices

Le titre retenu pour le présent colloque incite en l'occurrence à mettre l'accent sur quatre tendances, émergentes ou déjà perceptibles, qui s'avèrent de nature à intéresser, orienter et mobiliser les politiques des municipalités du fait de leurs compétences, spécifiques et partagées, dans les champs de l'enfance, de la jeunesse, des familles et de l'éducation.

Deux de ces tendances sont d'ordre général. Il s'agit de :

- l'émergence et la concrétisation (très) progressive des droits des enfants à participer, aux côtés des autres personnes concernées, à la conception et à l'amélioration de leurs cadres de vie ;
- l'importance et la reconnaissance de la notion d'espaces-temps éducatifs, et de leur diversité, afin d'aménager la ville avec, et pas seulement pour, les enfants et les jeunes.

Il en résulte deux tendances à caractère plus opérationnel :

- les démarches engagées par un nombre croissant de villes, avec les parents et tous les autres acteurs et décideurs de proximité concernés, pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer régulièrement des projets éducatifs locaux et globaux : ces projets permettent d'harmoniser les temps et les rythmes, de décloisonner les espaces et d'instaurer une continuité et une cohérence éducatives en faveur de l'ensemble des enfants et des jeunes résidant dans la commune (ou la communauté de communes), y compris de ceux qui sont exposés à diverses difficultés personnelles, familiales ou sociales ;
- la « révolution » que constitue en outre le fait d'impliquer progressivement dans ces démarches, aux côtés des parents et des différents intervenants éducatifs, les enfants et les jeunes eux-mêmes, selon des méthodes appropriées à leurs âges et à leurs degrés de discernement.

* Médecin, pédopsychiatre, diplômé en santé publique et en santé communautaire. Ex-cadre supérieur en collectivité territoriale. Consultant associé aux cabinets CIRESE et ACT-Consultants. Auteur de « Coéduquer – Pour un développement social durable », 2004, Dunod. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France).

« Révolution » urbaine et « révolution » des droits de l'enfant

La révolution peut être, en l'espèce, ce qui commence par s'installer plus ou moins tranquillement, mais irrémédiablement, aux franges des utopies réalistes ; puis ce qui, à partir de quelques principes ambitieux, s'inscrit dans les pratiques et, parfois, dans le droit. Mais les principes du droit peuvent aussi venir anticiper puis tirer les pratiques vers le haut, et finir par les révolutionner en une spirale ascendante.

Ainsi parle-t-on, par exemple, dans le premier cas, de « révolution urbaine » ; celle-ci est en cours depuis plus d'un siècle, par nécessité économique et, plus récemment, écologique. Dans le second cas, on parle depuis une vingtaine d'années de « révolution des droits de l'enfant » : celle-ci peine encore à inscrire ses effets dans les mentalités et les réalités quotidiennes. Il se pourrait cependant que la combinaison de ces deux grandes formes de bouleversement civilisationnel contribue à accélérer l'humanisation durable des villes par la mise de celles-ci à la hauteur et aux rythmes des enfants.

Aujourd'hui, dans les pays riches, 80 % des enfants et des jeunes vivent dans des villes de toutes tailles. Dans les autres pays, ils y naissent ou y convergent en grand nombre aussi. Dans tous les cas, ils n'y sont pas seulement des citoyens en devenir. Ils y figurent dorénavant et déjà comme des citoyens actifs. Sait-on cependant dans quelle mesure ils sont attentifs à l'organisation et au fonctionnement de leurs villes, et dans quelle mesure celles-ci le sont à leur égard ? Cela reste à explorer et à préciser.

On trouve dans les villes, en plus grand nombre et densité qu'en milieu rural, un certain nombre d'équipements conçus à l'intention des enfants et, dans une moindre mesure, des jeunes. Généralement clos ou cloisonnés, ouverts avec parcimonie sur leur environnement, ces équipements sont le plus souvent dédiés à l'accueil et à l'éducation scolaire de base, et un peu moins souvent aux loisirs. C'est le moins que les législations nationales, les volontés politiques locales et les moyens budgétaires disponibles puissent garantir aux enfants, aux jeunes et aux familles. Des efforts quantitatifs restent à mener en ces domaines, notamment dans les quartiers nouveaux ou remaniés et, plus encore peut-être, dans les zones dites péri-urbaines.

Mais des efforts qualitatifs s'imposent aussi pour que les villes puissent manifester leur grandeur - au-delà de leur taille, de leur démographie, du nombre de leurs équipements ou de la hauteur de leurs immeubles - par leur capacité à se montrer amicales vis-à-vis des enfants et des jeunes. On peut identifier à cet effet quelques domaines de progressions possibles - dans la mesure où de telles progressions sont déjà observés ça et là - , ainsi que les enjeux qui leur sont attachés en matière :

- de respect tant de la personne de chaque enfant que des collectifs d'enfants ;
- de coordination et de mise en cohérence des ressources mises à leur disposition ;
- de consultation et de participation des enfants sur ces différents sujets.

On peut commencer, par exemple, à examiner en référence aux principales dispositions de la Convention internationale des droits de l'enfant :

- pourquoi et comment harmoniser les rythmes personnels et les temps familiaux, institutionnels et urbains des enfants, en tenant compte de leurs besoins biologiques, affectifs, éducatifs, de sécurité et de découverte, et ceci de la naissance jusqu'à l'entrée dans la vie adulte ;
- pourquoi et comment mener, parallèlement à cette réflexion sur les temps, une réflexion sur les espaces qui permette un réel décroisement, une meilleure intégration dans le tissu urbain des

composantes familiales, scolaires et informelles de l'éducation, une réduction des préoccupations liées au franchissement des seuils ;

- pourquoi et comment mieux associer les enfants, les jeunes, en complément des parents et des autres habitants, aux questions qui concernent l'aménagement des temps et des espaces urbains ;
- pourquoi et comment restituer aux enfants et aux jeunes une place active, ludique, instructive et confortable dans les espaces publics qu'ils sont amenés à fréquenter et à partager, entre eux et avec les adultes.

Les effets d'entraînement mutuels entre la révolution urbaine et celle des droits de l'enfant ne font sans doute que commencer à produire leurs effets. Au moins les enfants d'aujourd'hui, parents et décideurs de demain, savent-ils qu'ils ont devant eux un chantier stimulant : grandir, certes, mais élever les villes qu'ils habitent à une hauteur de sollicitude qui rendent plus visibles et plus audibles les enfants et les jeunes de demain.

Les petits pas de la révolution des petits pas

Le principal objectif de ce septième Colloque « *Petite enfance* » sur « la révolution de l'enfant » consiste à mettre en lumière et en valeur de quels rêves, de quelles évolutions, de quelles révolutions et de quels défis les enfants sont non pas les objets, mais les motifs, les occasions et surtout les sujets, pour eux-mêmes et pour l'ensemble de la société, depuis 1989 jusqu'à ce jour et au-delà, à Genève, à Lausanne et partout ailleurs.

A cet égard, une circonstance favorisante et stimulante réside en ce que nous venons de célébrer, il y a tout juste une semaine, le vingtième anniversaire de l'adoption par l'ONU, à New York, de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Le Comité des droits de l'enfant, institué par la CIDE et basé à Genève, s'attache depuis lors à examiner et encourager sans relâche l'application concrète de celle-ci dans tous les Etats du monde qui l'ont ratifiée – à savoir tous les Etats membres de l'ONU, à l'exception des Etats-Unis et de la Somalie.

Le troisième Colloque « *Petite enfance* », organisé les 21 et 22 novembre 2003 par la Ville de Genève, portait d'ailleurs sur le thème « *Les droits au cœur de l'enfance* ». Il est intéressant de citer ici quelques extraits de l'intervention, intitulée « *L'enfant en qualité de participant* », que le Professeur Jaap Doek, alors président du Comité des droits de l'enfant, avait prononcée en introduction de ce Colloque.

« Au cœur des droits de l'enfant réside le principe selon lequel l'enfant est détenteur de droits. Il devrait se voir donner (en premier lieu par les parents), d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la Convention (art. 5 de la CIDE). (...) »

En d'autres termes, la CIDE reconnaît l'enfant en tant qu'être humain avec des droits et avec des capacités qui se développent et s'accroissent afin de pouvoir exercer ces droits par lui-même. (...). Mais cette approche de l'enfant en tant que personne avec des « capacités en développement » est également reflétée dans les droits figurant à l'article 12 :

- le droit de l'enfant qui est capable de discernement d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant ;
- le droit de l'enfant à ce que ses opinions soient dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

Et il ajoutait : « *les enfants ne sont pas uniquement les récipiendaires de la bonté des adultes mais ils sont les participants à tous les sujets qui les affectent. Au cœur des droits de l'enfant, se trouve l'enfant participant à tous les niveaux de la société. Il est donc justifié que l'UNICEF ait consacré l'édition 2003 de son rapport « La situation des enfants dans le monde » à la participation des enfants. Pourquoi la participation – en sus de la reconnaissance de l'enfant en qualité de détenteur de droits – est-elle si importante ? Permettez-moi de citer le rapport 2003 de l'UNICEF : c'est important car « un enfant que l'on aura encouragé d'emblée à prendre le monde à bras-le-corps sera un enfant qui aura acquis les aptitudes nécessaires pour se développer pendant sa petite enfance, saisir les chances qui se présentent en matière d'éducation et franchir le seuil de l'adolescence avec confiance et assurance, équipé qu'il sera des moyens de contribuer au dialogue et aux pratiques démocratiques au foyer, à l'école, au sein de sa communauté et dans son pays » ».*

Pourtant, ajoutait-il, « *au niveau des services de soins de santé, [des services éducatifs dédiés à la scolarité et aux loisirs], des services sociaux et de protection de l'enfant, des professionnels dévoués travaillent pour l'intérêt supérieur de l'enfant, mais souvent sans l'enfant. Quand il y a des participants au processus de prise de décision, ce sont les parents, les représentants légaux ou autres personnes qui s'occupent des enfants. Ce n'est certainement pas la bonne pratique afin de procurer à l'enfant l'opportunité appropriée d'exprimer son opinion. Cela demande qu'une information complète et exprimée de manière compréhensible soit prodiguée à l'enfant sur les actions désirées, leurs conséquences pour l'enfant et les alternatives possibles. Dans beaucoup de cercles de professionnels, l'attitude « le professionnel sait mieux » est toujours très vivante. Mais les recherches ont démontré que la participation de l'enfant, au moyen d'une information adéquate et d'une consultation, contribue de manière positive au succès d'une intervention. »*

Intervenant pour ma part, lors de ce même colloque, sur le thème « *Droits de l'enfant et accueil de la petite enfance : quelles responsabilités dans la cité ?* », je m'inscrivais dans cette perspective dans les termes suivants : « *Affirmer que l'accueil du jeune enfant est l'affaire de tous signifie aujourd'hui que tous les adultes de son proche environnement s'accordent à reconnaître en lui bien moins un objet fragile à sauvegarder et à protéger des maladies qu'un sujet à respecter et à guider précocement vers son épanouissement, sa socialisation et sa future émancipation. C'est pourquoi l'accueil des jeunes enfants dans la cité est de plus en plus indissociable de celui de leurs parents, de leur accompagnement s'il y a lieu, mais aussi de leur participation à la définition, notamment au plan local, de politiques ambitieuses et cohérentes en ces domaines. L'objectif de cette mobilisation partagée des parents, des professionnels et des décideurs politiques est la constitution progressive de territoires de vie globalement accueillants et bienveillants à l'égard des jeunes enfants et de leurs familles. Cet objectif, qui requiert des méthodologies d'évaluation et d'action à la fois ouvertes et rigoureuses, fait de la qualité de l'accueil du jeune enfant et du respect concret de ses droits un levier essentiel du développement social local. »*

Le développement d'un territoire dépend en grande partie des usages que font les habitants des espaces des espaces qui le composent mais aussi des espoirs et des ambitions qu'ils forment à ce sujet. C'est d'ailleurs, pour commencer, à travers les espaces qu'il fréquente que l'enfant construit une partie de son rapport au

monde. Le quatrième Colloque « *Petite enfance* », tenu en novembre 2006 sous le titre « *Tout petit, je vois grand* », s'est ainsi intéressé aux relations des enfants à l'espace en commençant par se pencher sur la notion d'espace intérieur puis sur celle d'espace bâti, avant d'élargir le débat à l'espace social. Il se donnait pour défi de créer des interfaces entre les concepteurs d'espaces pour les jeunes enfants, d'une part, et les usagers – qu'ils soient parents, enfants ou professionnels – , d'autre part.

En présentant ce colloque dans l'éditorial de la « *Lettre d'information de la délégation de la petite enfance* » de novembre 2006, Manuel Tornare, conseiller administratif de la Ville de Genève, annonçait que : « *les professionnels ont décidé de confronter leurs approches à celles des architectes pour essayer, dans les espaces de vie enfantines de demain, de concilier les notions de générosité et d'ouverture liées à un lieu de vie collective comme une crèche, aux besoins d'intimité et de sécurité si importants pour tous les petits. (...) Professionnels de la petite enfance et professionnels de l'espace vont donc réfléchir pour mettre en œuvre des pratiques qui favorisent la sécurité de l'enfant, sa sécurité physique, bien sûr, mais aussi sa sécurité psychique et affective car c'est elle qui lui permettra d'aller sereinement à la rencontre de l'autre. L'imagination de l'architecte peut faire écho à celle des enfants, aux besoins des parents, au projet pédagogique de l'équipe professionnelle... Ainsi l'imaginaire des enfants pourra faire écho à l'imaginaire des architectes pour satisfaire, au mieux, les usagers !* »

Quand on songe à ce que furent et sont encore, notamment en France, les normes architecturales – et tant d'autres normes, en particulier sanitaires – qui prévalent en matière d'équipements d'accueil de la petite enfance, on voit poindre dans de tels propos les prémices d'une première révolution, susceptible en outre de gagner la plupart des équipements destinés à des enfants plus âgés et aux adolescents.

Sortir des bastilles, un acte plus « révolutionnaire » encore que de les prendre

Que l'on me permette cependant d'aller d'emblée plus loin, sans attendre que les jeunes enfants aient commencé à grandir et les faiseurs de normes à s'assouplir. Les espaces d'accueil des jeunes enfants ne se résument pas, en effet, à des espaces clos, qu'ils soient familiaux ou institutionnels. Pour diverses raisons, un grand nombre d'enfants, sinon la plupart, n'ont d'ailleurs pas accès à des établissements destinés à les accueillir. Enfin, les espaces fréquentés par les jeunes enfants - tels que les parcs, les squares et les jardins, ou encore les ludothèques et les bibliothèques (qui développent parfois leurs activités « hors les murs ») – le sont aussi par des enfants plus âgés, des adolescents, des adultes – parents ou non – et par des personnes âgées – grands-parents ou non. Et c'est fort bien ainsi, pour les uns comme pour les autres.

A l'occasion des fonctions transversales de « chargé de mission enfance-familles » que j'ai exercées de novembre 2001 à février 2009 à la Ville de Paris, j'ai pu co-piloter et observer à cet égard quelques situations inédites. En voici deux exemples.

Dès les premiers temps de la mise en place, à titre expérimental, de conseils de crèches dans deux arrondissements populaires de Paris, des parents et des professionnel-le-s ont formé et réalisé un projet rendu possible par la dynamique d'ouverture sur l'environnement que ces conseils ont occasionné : initier des groupes de jeunes enfants de 2 à 4 ans aux pratiques du jardinage, et ceci au sein de jardins partagés associatifs de proximité. Foin, dès lors, des obsessions et des entraves hygiénistes ! Cessez-le feu dans la

chasse aux microbes ! Mais place aux mystères des plantations et à l'observation de la lente pousse des tomates, des fleurs - et bientôt, grâce aux apports de parents africains, de cacahouètes ! Rien de très neuf ni de très spectaculaire, sans doute. Des expériences similaires, portées par des associations d'habitants et de parents, se déroulent ici ou là avec des enfants à peine plus âgés dans des cœurs d'agglomération et des villes de banlieue, où l'on redécouvre ensemble que les salades poussent ailleurs et autrement que dans les supermarchés. Ce sont les graines d'une autre façon de décider et d'agir avec les enfants qui sont ici semées sur un terreau urbain redevenu prometteur.

A l'occasion d'une opération de réhabilitation urbaine touchant les franges d'un quartier populaire longé par le chantier du futur tramway, un petit square municipal en relative déshérence a quant à lui pu faire l'objet d'une renaissance éclairée par la consultation conjointe des récents conseils de crèches (ci-dessus mentionnés), des enseignants, des enfants et des parents des proches écoles pré-élémentaires. Des adolescents et des personnes âgées qui, non sans quelques conflits d'usage, fréquentaient aussi ce square ont également pu faire connaître leurs points de vue. A travers les dessins et les débats sollicités à cet effet, les jeunes enfants ont pour leur part formulé plusieurs propositions originales, comme par exemple la réalisation de bosses gazonnées auxquelles aucun paysagiste n'aurait peut-être spontanément pensé en ces lieux. A également été évoquée l'installation de bancs, plébiscitée par les personnes âgées ainsi que par les adolescents consultés.

Les adolescents – les garçons tout du moins, plus souvent sollicités que les filles - se sont montrés intéressés, en outre, par la possibilité de dégager une aire grillagée pour les jeux de ballons. Grillagée, c'est-à-dire transparente, permettant de voir et d'être vu, et non pas murée et opaque : l'adolescence n'est pas une maladie contagieuse, mais un âge qui interroge les modes d'usage et de partage des espaces publics et qui aime le faire voir et le faire savoir, pour que nul n'en ignore. Dans les opérations de remaniement urbain, les adolescents et les jeunes s'avèrent souvent des « experts du quotidien » voire des « explorateurs du futur » qu'il n'est pas inutile et qu'il ne devrait pas sembler superflu de consulter – en prenant garde, toutefois, de ne pas négliger les points de vue des filles. A qui en douterait, on suggèrera de prendre connaissance de la façon dont, par exemple, des points de vue pertinents ont été formulés par des jeunes, et validés par des urbanistes et des élus locaux, sur l'emplacement, l'aménagement, le règlement intérieur, etc. de tel ou tel *roller park* ou équipement sportif en libre accès, conçu et projeté à leur demande. « A leur demande » étant à comprendre comme pas seulement *pour eux*, mais aussi *avec eux*.

La notion d'« espace-temps », un outil dynamique et pertinent pour penser l'évolution des villes, notamment dans une perspective de projet éducatif [cf. encadré 1]

Il n'est pas toujours nécessaire que les pouvoirs publics et les aménageurs locaux procèdent à de vastes consultations ou lancent des procédures de concertation innovantes pour vérifier l'existence de modalités d'usages qui se manifestent au quotidien des villes et s'y constatent quasiment à l'œil nu.

Qu'il s'agisse en effet :

- des espaces verts, « naturels » quoique dûment aménagés et réglementés, et qui s'avèrent massivement investis par des enfants et des jeunes de tous âges et par des familles de toutes conditions ;

- ou des espaces culturels (ludothèques, bibliothèques, musées, etc.), qui sont en général plus spontanément fréquentés par des familles plus aisées ;
- ou encore des espaces sportifs municipaux (piscines, gymnases, stades, etc.), dont les « créneaux » horaires d'accès sont souvent très disputés ;

qu'il s'agisse donc, au total, des équipements de tous ordres dédiés aux temps « libres » et aux loisirs, force est de constater l'existence – confirmée par des études quantitatives et qualitatives – de tranches horaires, de journées et de périodes d'usages préférentiellement investies voire préemptées par telles ou telles catégories d'âges ou de publics.

Une dialectique peut alors s'instaurer. Les temps sculptent les espaces publics ou mettent du moins en relief leurs différentes fonctions. En retour, ces mêmes espaces polarisent les temps qu'on y passe, avec ou sans sa famille, et surtout les temps dits « libres ». Une « liberté » parfois relativisée, cependant, par l'impact des logiques tarifaires sur les choix des familles, ou par les rapports de force ou d'influence entre les usagers lorsque l'offre d'activités se fait concurrentielle. Autrement dit, une liberté ouverte à de nombreuses inégalités, effectives ou potentielles, sur les effets sinon sur les causes desquelles il est possible d'agir à l'échelon local.

De façon générale - et en particulier dans les villes, où la nature perd de son influence sur les rythmes et sur les paysages - , une volonté politique de « bonne gouvernance » territoriale rend indispensable l'observation régulière des façons dont s'articulent les dimensions spatiales et les dimensions temporelles des activités humaines. Les acteurs se déploient en effet selon des logiques d'espaces-temps qui dépendent de nombreux facteurs : âge, sexe, caractéristiques familiales et sociales, contraintes économiques, professionnelles et résidentielles, références culturelles, affiliations diverses.

Encadré 1

L'ÉDUCATION COMME PROJET : LES CHAMPS ET LES ACTEURS

- **Les champs (temps et les espaces) à prendre en considération dans une perspective de projet éducatif**
 - Les différents temps éducatifs
 - Temps familiaux
 - Temps éducatifs institutionnels spécifiquement consacrés à l'accueil de la petite enfance, de la naissance à 3 ou 6 ans
 - Temps éducatifs institutionnels et, notamment, scolaires
 - Temps éducatifs périscolaires encadrés
 - Temps libres intrafamiliaux
 - Temps libres extrafamiliaux, encadrés ou non

➤ Les temps de sommeil ne sont *a priori* pas éducatifs, mais les rythmes qui les structurent peuvent l'être

○ Les différents espaces éducatifs

- Espace de la famille (parents et fratrie) sous ses multiples formes (foyers séparés, recomposés, etc.) et ses multiples périmètres (grands parents, oncles et tantes, etc.)
- Espaces d'accueil de la petite enfance, collectifs ou familiaux
- Espaces scolaires (de l'école pré-élémentaire au lycée et au Centre de formation des apprentis)
- Espaces constitués par les établissements et services socio-éducatifs, médico-éducatifs ou médico-pédagogiques spécialisés, souvent oubliés dans l'inventaire des ressources éducatives d'un territoire
- Espaces périscolaires (transports et restauration, soutien et accompagnement scolaire et aide aux devoirs, etc.)
- Espaces de loisirs institutionnalisés (dits extrascolaires) : centres de loisirs sans hébergement et centres de vacances avec hébergement, espaces des pratiques culturelles, sportives, etc.,
- Espaces publics ouverts (squares, jardins et rues, dans certaines conditions d'aménagement ou de présence de professionnels de l'animation ou de l'éducation)

● **Ce que donne à remarquer l'analyse croisée des temps et des espaces éducatifs sur les acteurs de l'éducation**

○ Les temps éducatifs sont plus ou moins reliés aux espaces éducatifs au sein desquels ils se déroulent, par exemple :

- le temps dédié au travail scolaire se déroule surtout à l'école, mais aussi en famille, dans les locaux d'une association ou du centre social de proximité ;
- les temps libres sont vécus surtout en famille, mais aussi dans les équipements de loisirs culturels ou sportifs, dans les espaces publics non ou peu aménagés ;
- les temps de sommeil sont surtout pris en famille, mais aussi à la crèche, en classe pré-élémentaire de petite section... parfois même pendant les cours au collège !

○ On observe au passage que :

- la famille est l'espace où l'enfant passe le plus de temps, en somme cumulée, en types et en contenus de temps, ainsi qu'en durée de vie (de 0 à 18 ans, et souvent plus) ;
- de proches constats peuvent être dressés, surtout en milieu urbain, pour ce qui concerne le territoire communal : outre les logements où il réside en famille, les différents équipements et espaces ouverts de la commune constituent l'essentiel du cadre de vie de l'enfant ;
- d'ailleurs, la famille peut être considérée à plus d'un titre comme la plus petite des collectivités territoriales, la taille des autres collectivités de référence croissant en même temps que l'enfant (de la famille pour le nouveau né jusqu'à la Région pour le lycéen).

○ La façon de décrire les temps de l'enfant doit être affinée, dans l'intérêt même de l'enfant, selon que l'on se réfère :

- aux grandes séquences de l'ensemble de l'enfance, de 0 à 18 ans ;
- aux rythmes annuels ;
- aux rythmes hebdomadaires ;

- aux rythmes journaliers.

- L'inventaire des divers espaces éducatifs permet :

- de souligner et d'identifier la diversité des acteurs de l'éducation ;
- de renouer avec le sens large du concept d'éducation (qui ne se résume ni à l'éducation familiale, ni à l'éducation scolaire) ;
- de prendre conscience de la fréquente proximité géographique de ces acteurs ;
- de s'interroger par conséquent sur la pertinence de leurs cloisonnements, qui n'est pas toujours bénéfique pour les enfants ni même pour les adultes.

- Enfin, certains thèmes traversent et relient les espaces et les temps et peuvent donc rapprocher les acteurs de l'éducation. Par exemple :

- Cadre, nature et qualité de l'accueil (des enfants, des jeunes, mais aussi des parents) considéré comme préalable et/ou composante de l'action éducative
- Accessibilités - géographique, sociale, économique, matérielle, sexuelle, culturelle, etc.- des ressources éducatives
- Existence ou création de passerelles, voire d'équivalents de rites de passage, entre les espaces et les temps éducatifs (autour par exemple de la première scolarisation, de l'entrée à l'école élémentaire, de l'entrée au collège, des circonstances d'orientation et d'admission, etc.)
- Distinction et/ou articulation des approches tous publics (voire tous âges) et des approches spécialisées de l'éducation
- Volonté et façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des parents
- Volonté et façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des enfants et des jeunes
- Etc.

Deux grands enjeux résultent de la prise en compte de la notion, à la fois dynamique et astreignante, d'espace-temps.

Le premier enjeu, que certaines grandes villes tentent d'assumer et de subsumer en créant des « Bureaux des temps », concerne l'aménagement raisonné des conditions du vivre ensemble et de la fluidité des rapports sociaux. Il s'agit de veiller, au sein des équipements et des services publics municipaux ou non, et au regard des diverses dialectiques d'espaces-temps qui y impriment leurs styles, à ce que les usages et les partages qui en sont faits soient les moins conflictuels et les plus satisfaisants possibles – sans faire obstacle pour autant à l'imprévu des rencontres et des échanges, et à leur créativité.

Le second enjeu concerne plus particulièrement l'accueil, l'éducation, l'autonomisation et l'émancipation des enfants et des jeunes. Il consiste à prendre en compte la diversité, les continuités et les discontinuités mais aussi les besoins de mise en cohérence de l'ensemble des espaces et des temps qui déterminent leurs parcours de vie individuelle, familiale et sociale.

C'est en cette volonté de favoriser la coexistence harmonieuse de tous les citoyens sans négliger les besoins propres au développement des enfants que réside le fondement d'une véritable « révolution » à la fois urbaine, éducative et sociale : celle qui vise à fonder ou à refonder la volonté manifestée par les villes de respecter la hauteur et les rythmes de ses jeunes habitants.

L'enfant au centre ou à la table ronde des échanges et des « révolutions » qui le concernent ?

Restons toutefois vigilants et lucides dans nos visions et nos visées révolutionnaires. La pédagogie ouverte à la prise en compte des besoins et des attentes spécifiques des jeunes générations ne saurait s'imposer comme un nouveau carrefour du débat public, celui où viendraient converger la démagogie, le « pédocentrisme » et le « jeunisme ». En d'autres termes, il ne saurait être question de réduire la gouvernance et l'échelle de la ville à la présence et à la taille des enfants et des jeunes qui l'habitent. Ni de faire régresser l'ensemble des citoyens et de leurs aspirations en instaurant à leur encontre un régime fondé sur la figure dominante de l'« enfant-roi ». La démocratisation progressive des relations éducatives, promue au titre des droits de l'enfant au sein des familles et des institutions, doit bien au contraire être prémunie du risque de voir s'installer une royauté de ce type – dont on sait d'ailleurs que les professionnels de la consommation ou de la compassion caritative en tirent souvent les premières ficelles.

En réalité, et quoiqu'en disent certains décideurs politiques ou institutionnels diversement intentionnés, l'enfant ne devrait pas être placé « au centre » de quoi que ce soit - pas plus qu'il ne devrait être scruté en première intention par l'œil froid des caméras de vidéo-surveillance. Il suffirait d'envisager en revanche – et c'est déjà une formidable mutation quand cela se produit – qu'il puisse figurer aux côtés des différents adultes – parents, élus, professionnels, associations – réunis pour siéger à la table ronde des coéducateurs [cf. encadré 2]. La « table ronde » est bien entendu à comprendre ici comme une métaphore désignant l'ensemble des dispositions et des postures qui permettent de promouvoir le respect, l'écoute et la confiance mutuels entre des citoyens de tous âges, tous statuts, toutes conditions et toutes responsabilités. Elle est celle où les uns et les autres sont invités à s'installer pour examiner ensemble les façons de procéder au partage – et non pas au cloisonnement ou à l'appropriation par segments – des espaces-temps qui caractérisent leurs nombreux cadres de vie communs. L'ordre du jour de telles tables rondes peut prévoir que l'intérêt, et non pas la personne, des enfants soit situé au centre des délibérations, sujet sur lequel les enfants eux-mêmes, à leur place et de leur place, ont souvent des contributions éclairantes à faire valoir.

Encadré 2

TRADITION, ACTUALITE ET ENJEUX DE LA COEDUCATION

• Sources et finalités de la coéducation

L'éducation est, avec la santé, l'un des deux principaux piliers de l'épanouissement des personnes, et en premier lieu des enfants, et du développement des sociétés. C'est pourquoi tous les adultes proches ou concernés par le bien-être des enfants devraient promouvoir et concrétiser, au quotidien et en tous lieux :

- une conception de la santé qui ne se résume pas à l'absence de maladie, mais qui résulte surtout d'un environnement favorable, bienveillant, attentif et cohérent, en particulier pour l'enfant ;
- une éducation ambitieuse, respectueuse et guidée par trois finalités :

- protéger, mais sans enfermer ;
- instruire par le plaisir partagé de la transmission et de la découverte, plutôt que par la seule contrainte ;
- élever, et non pas dresser, c'est-à-dire se mettre à la hauteur des enfants pour mieux accompagner leur croissance et la découverte de leur citoyenneté.

- **La coéducation comme moyen d'assurer simultanément la protection et l'émancipation de tous par tous**

- Protéger et émanciper les enfants consiste, à tous les âges, à leur tenir la main en même temps qu'à la leur lâcher.
- Cette contrainte paradoxale s'adresse à la plupart des parents et de tous les autres éducateurs, professionnels ou non.
- Atteindre cet objectif complexe et délicat ne s'improvise pas.
- Cela ne saurait donc être confié à la responsabilité des seuls parents, ni à celle de telle ou telle institution ou catégorie de professionnels.

- **Une définition théoriquement simple : « La coéducation est l'éducation donnée ou reçue en commun »**

(« Larousse du XX^{ème} siècle », édition de 1929)

- La coéducation n'est donc ni un néologisme, ni une idée très « moderne ».
 - L'idée de « donner ou recevoir » quoique ce soit « en commun » s'est idéologiquement démodée, ces dernières décennies face aux valeurs du consumérisme et de l'individualisme triomphants (dont on mesure aujourd'hui les limites) et aux primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des problèmes sur leur prévention collective, etc.
 - La coéducation renvoie en fait à la logique mutualiste qui, dès la fin du XIX^{ème} siècle, a inspiré les pionniers de l'éducation populaire (et plus tard des pédagogies coopératives), au bénéfice notamment des milieux ouvriers et paysans.
 - Plus loin et plus avant encore, elle constitue le socle culturel des pratiques « traditionnelles » propres à l'accueil, au soin et à l'éducation communautaires des enfants.

- La professionnalisation croissante de ces fonctions sociales d'intérêt collectif a cependant fait naître des tensions voire des conflits aux carrefours des pratiques « populaires » ou « profanes » et des pratiques « savantes » encouragées par les pouvoirs publics.

- Ces tensions et conflits se manifestent au motif voire au péril de l'intérêt des enfants ainsi écartelés entre plusieurs modèles : le besoin d'une synthèse, peu probable, ou d'une homogénéisation, peu souhaitable, fait place à une nécessité de mise en cohérence.

- **Le contexte et les aspects actuels de la coéducation**

- De nombreuses interactions éducatives, et potentiellement coéducatives, se produisent de fait, au quotidien :
 - entre les adultes : parents, habitants, professionnels, associations, élus, etc. ;
 - entre ceux-ci, les enfants et les jeunes ;
 - entre les enfants et les jeunes eux-mêmes au-delà des différences d'âge, de sexe et de culture.

- Reconnaître et valoriser la réalité de ces interactions peut permettre à chacun :
 - de les considérer comme des occasions de mieux se connaître - quitte à confronter ses points de vue - plutôt que de s'affronter ou de s'accuser ;
 - de chercher à les mettre au service d'une gestion partagée de la complexité de l'éducation ;
 - de faire valoir ses attentes, ses contributions et ses contraintes propres tout en prenant conscience de celles des autres ;
 - d'accompagner, avec plus confiance et de sérénité, et d'harmoniser plus systématiquement les recherches brouillonnes de convergence et de coopération.

- Il devient également possible d'ouvrir aux réalités actuelles, plutôt que de clore ou de rigidifier au motif de visions nostalgiques ou dépassées, des questions telles que :
 - Qui est légitime pour piloter tel ou tel aspect de l'éducation globale des enfants (au-delà des seuls aspects juridiques de répartition des compétences) ?
 - Quand le faire (au regard de la diversité des temps éducatifs) ?
 - Où le faire (au regard de la diversité des espaces éducatifs) ?
 - Et, surtout, comment le faire, c'est-à-dire à quelles conditions, notamment éthiques et politiques, avec quelles méthodes et avec quels outils ?

- **La démarche co-éducative est au total porteuse de trois enjeux majeurs : politique, pratique et de société.**
 - Un enjeu politique : la coéducation peut favoriser une prise de conscience civique progressive, suivie d'engagements collectifs réels :
 - quand elle vient guider un projet d'accueil et d'éducation – au sens large – des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie ;
 - si des décisions politiques permettent aussi de l'inscrire sincèrement et solidement dans le droit commun, dans la volonté de partage des compétences et dans les pratiques locales ;
 - et dans la mesure où elle constitue alors la base conceptuelle et opérationnelle d'une resocialisation et même d'une repolitisation du champ éducatif.

 - Un enjeu pratique découle du précédent : il s'agit de constituer et d'ouvrir une ou plusieurs « table(s) ronde(s) » de coéducateurs effectifs ou potentiels, et de les rendre co-producteurs de la décision publique en respectant un certain nombre de critères :
 - cohérence : chacun sait qu'il partage des objectifs de mise en commun des observations, valeurs, aspirations et propositions formulées autour de la table, puis d'élaboration et de mise en œuvre des décisions réalistes pouvant en résulter ;
 - non confusion des rôles : chacun est à sa place, qui est à la fois distincte et aussi complémentaire que possible de celle de chacun des autres ;
 - transparence : chacun voit et entend les autres autant qu'il est vu et entendu d'eux et finit par disposer, pour l'essentiel, des mêmes informations ;
 - absence de hiérarchisation, explicite ou implicite, et de stigmatisation : aucun point de vue exprimé n'a plus de valeur ou de légitimité que les autres ;
 - exhaustivité : à la ou aux table(s) ronde(s) sont invités et accueillis par les élus municipaux l'ensemble des acteurs locaux concernés par l'éducation des enfants - ou tout du moins leurs représentants, à condition qu'ils soient véritablement représentatifs - : parents de toutes

conditions, responsables des administrations municipales et des administrations partenaires (notamment des services extérieurs de l'Etat, des organismes de protection sociale et d'allocations familiales), professionnels de tous grades des services relevant de ces associations, intervenants associatifs ;

- participation des enfants et des jeunes eux-mêmes, selon des modalités adaptées à leurs âges, leurs degrés de discernement et leurs contextes de vie, en application de l'esprit et de la lettre de la Convention internationale des droits de l'enfant : dans l'idéal, la place des enfants et des jeunes se trouve autour des tables rondes, auprès des adultes, seul leur intérêt – et non pas leurs personnes - devant se situer « au centre » de celles-ci.

○ Un enjeu de société : la démarche co-éducative peut fournir des perspectives tangibles aux aspirations contemporaines, plus ou moins reconnues et assumées comme telles, à la démocratisation des relations éducatives de proximité :

- au sein des familles, certes, entre pères, mères, enfants, « beaux-parents », grands-parents, etc. ;
- au sein, bien entendu, des services et des établissements à vocation éducative, entre enfants et adultes ainsi qu'entre enfants eux-mêmes ;
- mais aussi, et pour commencer peut-être, entre les familles et ces institutions.

- A la lumière de l'ensemble de ces considérations, les projets éducatifs locaux figurent aujourd'hui parmi les expressions les plus concrètes et les plus stimulantes de l'ensemble des démarches et des enjeux relatifs à la coéducation, à l'échelle tout du moins du territoire des communes ou des inter-communalités qui les initient et les font vivre.

« Vivre ensemble en ville » est en soi une tautologie ou un objectif étrangement paradoxal – car parfois réfuté par celles et ceux qui ont choisi de rechercher dans la vie urbaine certains avantages de l'anonymat, sans répudier tout à fait ceux de la collectivité. Comme le disait, dans un groupe de parents parisiens, un homme d'âge mûr récemment venu d'Afrique noire : « *Dans vos villes, plus vous êtes nombreux et plus vous êtes seuls* ». Un autre homme, découvrant la France en hiver, présumait même qu'une importante fonction des grands immeubles qu'il y observait était de permettre aux habitants de se tenir chaud. D'entraïdes et de solidarités, ces deux hommes ne voyaient pas au quotidien de leur cadre de vie autant de signes qu'ils l'auraient souhaité. Simultanément et de façons diversement appréciées, leurs enfants cherchaient à créer, dans les parties communes et au pied des bâtiments de leur quartier, les opportunités de rencontres et de dialogues – y compris avec les adultes – dont leurs pères regrettaient la rareté ou l'absence.

A l'école comme sur les lieux de travail des adultes, mais aussi dans les instances de décision économique et politique, les logiques de compétition, de segmentation et donc d'exclusion sont venues primer sur celles de coopération, de fédération et donc de solidarisation. L'idéologie dont ces choix procèdent trouve aujourd'hui ses limites, notamment et pour commencer dans le champ de l'éducation – pas seulement scolaire - et, par extension, dans la plupart des organisations sociales. Bien plus que leurs confrontations ou que, peut-être pire encore, leurs coalitions, l'articulation des compétences en présence fait peu à peu la preuve de son

caractère apaisant, stimulant, intégrateur et émancipateur, et ceci en particulier aux yeux des enfants et des jeunes.

Mieux encore, c'est lorsque leurs propres besoins, attentes, avis et forces de proposition sont invités à s'exprimer, à être pris en considération et à manifester leurs effets dans le cadre des projets éducatifs territoriaux qui les concernent que l'on peut continuer à parler de « révolution ». Et à la fois de « révolution » urbaine et de « révolution » des droits de l'enfant lorsque le territoire considéré est celui de la ville en tant que telle.

La mise en cohérence des acteurs mobilisés par de telles approches est parfois désignée plus ou moins rigoureusement sous les termes de « partenariat » ou, ce qui en diffère sensiblement, de « mise en réseau ». Il s'agit là d'aspects méthodologiques relatifs aux façons de fédérer et mobiliser les acteurs. Mais ils d'autant plus déterminants que des places sont authentiquement reconnues et réservées, parmi ces acteurs et en tant que tels, non seulement aux parents mais aussi, comme on y a beaucoup insisté, aux jeunes et aux enfants eux-mêmes. D'une autre nature, dans la démarche engagée, est la définition de la finalité et des objectifs du projet éducatif local, ainsi que de ce dont il est appelé à traiter.

De l'exercice des compétences communales à la manifestation d'une volonté et d'une légitimité politiques à impulser et concrétiser une démarche de Projet éducatif local

Selon le regard que ses élus et ses services portent sur les enfants et les jeunes qui la peuplent, une commune peut être tentée d'envisager son rôle éducatif en fonction de l'un ou l'autre des deux pôles que sont celui de la protection et celui de l'émancipation. Il est fréquent que sa position combine, en des proportions variables et selon le contexte, des tendances propres à chacun de ces deux pôles, et qu'elle vise, par des chemins divers, des objectifs sincères d'apaisement éducatif et de justice sociale. Dans tous les cas, les représentants de la commune pourront souhaiter établir des concertations locales plus ou moins ouvertes et orienter dans le sens qui leur convient le mieux la mutualisation de leurs valeurs, de leurs objectifs et de leurs moyens avec ceux de leurs partenaires.

A l'un des deux pôles, on voit donc certaines communes privilégier le volet « tenir la main » de l'éducation. Les enfants et les jeunes y sont d'abord perçus, dans l'immédiat, comme des sources de préoccupations voire de problèmes, mais aussi de dépenses publiques effectives ou potentielles. Leurs parents sont considérés comme « démissionnaires » s'ils n'assument pas ou pas assez, en première ligne, leurs responsabilités à ces différents égards.

Ce type de commune souhaitera dès lors commencer par protéger les enfants et les jeunes tant d'eux-mêmes que de l'inconséquence attribuée à leurs parents, et par prévenir les préjudices qu'ils sont présumés pouvoir occasionner à autrui, notamment dans les espaces collectifs ou publics. Elle cherchera donc à mobiliser en premier lieu les moyens de veiller à leur sécurité, à leur encadrement et, pour les plus « méritants » d'entre eux, à leur « réussite » scolaire.

Mais, compte tenu des coûts engendrés par des services et des équipements communaux répondant à de tels objectifs, la commune devra :

- en limiter le nombre, la diversité, les conditions et les capacités d'accueil, qu'il s'agisse de structures municipales ou de structures dont la gestion est déléguée à des opérateurs sélectionnés sur des critères d'efficacité plus souvent que de pertinence ;
- en repenser la tarification comme support d'ajustements entre l'offre et la demande ;
- se fier à l'« offre » privée pour absorber les écarts constatés entre l'« offre » publique et parapublique et les besoins et attentes formulés par les familles et, parfois, par les professionnels ;
- et, à défaut, confier aux parents et à leurs proches l'essentiel de la prise en charge des temps et des espaces éducatifs que ni l'Education nationale ni la Caisse des allocations familiales ne contribuent à assumer ou à financer en complément de la commune.

A l'autre pôle, des communes vont plutôt promouvoir le volet « lâcher la main » de l'éducation. Les enfants et les jeunes y sont d'abord perçus comme des résidents à part entière mais aussi comme des citoyens en devenir, voire même comme des porteurs et promesses d'avenir pour le territoire. Leurs parents – mères et pères – sont considérés comme des acteurs certes de l'éducation, mais aussi de la vitalité économique et sociale du territoire.

Sans négliger la sécurité des enfants et des jeunes, ce type de commune recherchera dès lors les moyens de favoriser l'accueil et la socialisation précoces du plus grand nombre de jeunes enfants possible, puis leur accès à des ressources dites « périscolaires » et « extrascolaires » diversifiées, et notamment à des activités de loisirs - y compris en milieu ouvert - dont la qualité ne dépendrait pas trop des revenus et de la disponibilité de leurs parents.

Mais, compte tenu de la complexité technique et des coûts de fonctionnement des projets résultant d'une telle ambition, souvent plus consommatrice de moyens humains que de moyens matériels, la commune devra :

- susciter et accompagner les initiatives et les innovations de ses propres services, à moyens aussi constants que possible ;
- multiplier, souvent par voie de subventions, de conventions ou de délégations de service public, le nombre et la nature de ses partenaires, notamment associatifs ;
- confier à ses services le soin de veiller régulièrement à la fiabilité, à la qualité, à la cohérence et à l'équilibre budgétaire de leurs prestations ;
- piloter et actualiser sans relâche l'information des parents, des enfants et des jeunes sur l'ensemble et la diversité de ces « offres » locales.

Dans tous les cas de figure, et au vu des attentes croissantes formulées auprès de ses services de proximité et de ses « partenaires » (ou délégataires ou sous-traitants) mandatés, les communes sont non seulement légitimes, mais aiguillonnées en outre par la nécessité, à rechercher tout d'abord la mise en cohérence des interventions des uns et des autres, puis leur mise en réseau avec d'autres acteurs éducatifs locaux. Elles peuvent ainsi décider, sur ces bases, d'impulser et de concrétiser des démarches de « projet éducatif local » ou « territorial » [cf. encadré 3]. Elles seront alors amenées à effectuer des choix méthodologiques décisifs, à courir un certain nombre de « risques », mais aussi et surtout à créer des opportunités appréciables, et appréciées des familles, en premier lieu des enfants et des jeunes.

Encadré 3

DEFINITION ET ATTENDUS D'UN PROJET EDUCATIF LOCAL (PEL)

- **Le PEL désigne à la fois un mouvement conjugué et les différents résultats de celui-ci.**
 - Il consiste à organiser des rencontres et des concertations constructives :
 - entre l'ensemble des acteurs locaux du champ éducatif, au sens le plus large du terme, et à le faire quelles que soient leurs compétences et leurs niveaux d'intervention - donc, en théorie, sans exclure les familles (parents, voire enfants et parents) ;
 - mais aussi entre les acteurs de proximité (par exemple au niveau d'un quartier) et ceux qui, à un niveau plus central, organisent les cadres communs au territoire concerné par le PEL (la commune ou l'inter-communalité)
 - Le PEL invite les uns et les autres de ces acteurs :
 - à mieux se connaître et mieux se reconnaître dans leurs places et rôles spécifiques ;
 - à tenter ensuite de construire une vision commune et à définir des valeurs partagées pour guider l'action éducative locale
 - à se mobiliser conjointement autour d'objectifs volontaristes visant à favoriser :
 - la complémentarité de leurs contributions respectives
 - la continuité entre les temps éducatifs
 - la cohérence des espaces éducatifs
 - l'amélioration des cadres et conditions de vie, d'apprentissage, de socialisation et d'émancipation des enfants et des jeunes
 - à ne pas céder pour autant à la tentation :
 - de créer une coalition indifférenciée des adultes
 - de procéder à une sorte d'encercllement éducatif des enfants
 - à identifier les moyens, les ressources et les projets déjà en place, à en évaluer la pertinence et l'efficacité, à organiser l'information et l'accessibilité les concernant
 - à définir ce qu'il convient de créer ou de développer pour pallier les manques et réduire les carences ou les dysfonctionnements.
 - La démarche du PEL se traduit alors par la discussion et l'adoption d'un document :
 - qui s'appuie sur les étapes précédentes et présente les constats qu'elles ont permis de dresser, les enjeux repérés et les propositions susceptibles d'être retenues ;
 - qui permet, sur ces bases, de formuler des axes, des objectifs et des programmations – y compris financières - d'actions, de services et d'équipements ,
 - qui prévoit les modalités concrètes de conception, de mise en œuvre et d'évaluation, aussi participatives que possible, des décisions prises.
- **Pour autant, il n'y a pas, à ce jour, de « PEL type » quant à sa méthode d'élaboration, aux valeurs et aux priorités qu'il se doit d'afficher, ou à ses contenus**
 - Tout d'abord, le contexte politique, sociétal et institutionnel ne se prête guère à une telle harmonisation, et ne la rend peut-être pas souhaitable dans l'immédiat.

- La généralisation des PEL à l'échelle nationale ou européenne ne semble pas figurer pas à l'ordre du jour des décideurs politiques.
- En France, et depuis quelques années, la multiplication des dispositifs partenariaux locaux d'inspiration nationale favorise d'autant moins la démarche et la généralisation des PEL que ces dispositifs :
 - sont souvent centrés sur les seules préoccupations scolaires, traduisant une tendance à la « rescolarisation de l'éducation » ;
 - se manifestent au passage par une tendance à renforcer le contrôle social sur les parents, les enfants et les jeunes et à la médico-psychologisation de leurs difficultés ;
 - manquent d'ambition pour ce qui concerne les temps libres des enfants et des jeunes ou encore la reconnaissance de leurs droits essentiels en ces domaines comme en matière d'expression et de participation ;
 - ne sont donc guère propices, malgré le récent développement de diverses instances de démocratie participative locale, à la création d'espaces de concertation ouverte et confiante sur les questions éducatives.
- Force est ensuite de constater que chaque PEL reflète en l'état actuel :
 - les spécificités démographiques, sociales, économiques, géographiques mais aussi politiques et institutionnelles, du territoire qu'il vise ;
 - la diversité des choix de priorités qui en résultent (par exemple, réduction des inégalités, amélioration des accessibilités, facilitation des liens sociaux et promotion des mixités sociales et générationnelles, prise en compte de populations spécifiques, renforcement du soutien et de l'accompagnement des acteurs, formation des jeunes à la citoyenneté, etc.) ;
 - la volonté, par conséquent, de certaines communes de maîtriser la démarche et les attendus des PEL, par exemple en portant l'essentiel de leurs efforts sur l'amélioration des interfaces entre projet politique municipal global et politique éducative concertée.

Les questions liées aux choix méthodologiques que nécessitent l'engagement et le suivi d'une démarche de « projet éducatif local » ont déjà été déjà en partie évoquées.

- Comment composer, physiquement et métaphoriquement, la ou les table(s) ronde(s) des co-éducateurs locaux ? Faut-il notamment l'ouvrir, et si oui dans quelles conditions, aux parents, aux enfants, aux jeunes, ou encore aux institutions spécialisées à vocation éducative présentes sur le territoire ?
- Comment animer cette ou ces table(s) ronde(s), avec quels outils, en ayant recours à quelles modalités de restitution, de validation et d'intégration de leurs contributions, pour en garantir une authentique dimension démocratique et participative ?
- Comment assurer l'efficacité et la transparence des circulations d'informations et de décisions entre les niveaux de concertation de grande proximité et le niveau central de pilotage et de synthèse ?
- Comment intégrer les exigences et les contraintes des partenaires institutionnels et financiers, notamment lorsqu'ils sont déjà impliqués dans des dispositifs partenariaux d'inspiration nationale ou départementale ?

Quant aux « risques » encourus, ils sont soit prévisibles, car intrinsèques à la démarche, mais susceptibles de démobiliser ou de conflictualiser le partenariat de concertation et d'action ; soit plus complexes, car induits par l'émergence de postures nouvelles de chaque catégorie d'acteurs et des acteurs entre eux, et mener à des méfiances ou à des impasses durables.

- Les constats et les propositions issus de la concertation peuvent diverger radicalement avec les orientations politiques de l'exécutif municipal et les réalisations des services.
- Ils peuvent diverger aussi avec des orientations nationales sur lesquelles la commune et les acteurs locaux n'ont pas ou guère de prise (par exemple en matière de conditions et lieux d'accueil des enfants de moins de 3 ans, de rythmes scolaires, d'organisation du soutien et de l'accompagnement scolaires, de contraintes liées aux caractéristiques des « Contrats enfance jeunesse », de distorsions du concept de « soutien à la parentalité », etc.)
- Au motif d'encourager, de soutenir et d'accompagner les initiatives des acteurs éducatifs, et du fait aussi qu'elle finance certains d'entre eux, la commune peut être tentée d'infléchir les composantes et les attendus de ces initiatives, voire de chercher à modifier les référentiels éducatifs et pédagogiques de leurs auteurs, ce qui pose le problème des limites de sa légitimité en la matière. Ce point est particulièrement sensible dans les milieux de l'accueil de la petite enfance, de l'éducation nationale et de l'éducation populaire.

Les opportunités créées n'en sont pas moins indiscutables :

- opportunité de créer, d'entretenir et de rendre créatif un réseau d'acteurs éducatifs locaux habituellement entravés par leurs cloisonnements institutionnels, culturels et sociaux ;
- opportunité de l'ouvrir aux parents, aux enfants, aux jeunes et à des acteurs habituellement peu pris en considération ;
- opportunité de le mobiliser autour de valeurs, d'objectifs et de projets partagés reposant sur un état des lieux initial et permanent non moins partagé ;
- opportunité de penser et d'agir localement la recherche concrète de continuité des temps éducatifs et de cohérence des espaces éducatifs, dans l'intérêt des enfants et des jeunes, et en prenant en considération les contraintes mais aussi les ressources de chacun des acteurs, y compris des parents ;
- opportunité de faire émerger et prospérer, de façon efficace, efficiente et durable, et dans un cadre commun, des postures de confiance et de respect mutuels entre les acteurs locaux de l'éducation, génératrices de synergies, de complémentarités, de subsidiarité, d'émergence et de réalisation de projets utiles et pertinents.

Il en résulte au total, pour la commune qui en a pris le risque et en a piloté la méthode, l'opportunité de consolider auprès de tous, et notamment des familles, sa légitimité à entretenir cette dynamique et à coordonner l'organisation générale de l'ensemble des actions éducatives locales, ainsi que l'information les concernant, sans empiéter sur les compétences de chacun des acteurs impliqués.

L'avenir et les impacts des projets éducatifs locaux à l'aune des enjeux d'une coéducation portée et animée par les communes avec le concours actif des familles

Une complémentarité essentielle existe et gagne à être encouragée entre les familles et les institutions communales. On a en effet souligné, à propos des composantes et des acteurs de l'éducation comme à propos

des enjeux et des conditions de la démarche coéducative, à quel point l'espace temps familial et l'espace temps municipal semblent avoir parties liées. Les préoccupations des familles et celles des communes apparaissent souvent partagées ou complémentaires, et ceci pas seulement pour les jeunes enfants et les enfants relevant des âges de l'école primaire.

Certes, chaque famille se soucie d'abord de ses propres enfants. Mais elle ne peut négliger tout ce qu'elle est amenée à partager de très près, concurremment ou solidairement, et notamment sur le territoire communal, avec d'autres familles et d'autres enfants.

Les services communaux et para-communaux, quant à eux, ont d'abord le souci de l'intérêt collectif ou du plus grand nombre. Mais comment oublier qu'ils procèdent aussi à l'inscription individuelle de chaque naissance ou adoption (et de chaque décès) – et donc à l'enregistrement des liens de filiation -, de chaque admission en crèche, à l'école primaire, au restaurant scolaire, au centre de loisirs, à la bibliothèque, etc. ?

Plus généralement, la commune est, comme la famille, un espace vivant et évolutif où naissent, grandissent, habitent, se rencontrent, travaillent parfois, se distraient, se cultivent, se reposent et meurent des personnes parfois seules, mais le plus souvent réunies par des liens divers.

En France, la commune est une collectivité dotée, depuis l'avènement de la République, d'un exécutif dont la légitimité repose sur un dispositif de démocratie représentative de plus en plus ouvert à ses habitants (sauf aux moins de 18 ans et aux étrangers originaires de pays extérieurs à l'Union européenne). Depuis la loi du 27 février 2001, la commune doit se doter, si elle compte plus de 80.000 habitants, de conseils de quartier, mais elle peut en toutes circonstances se doter à titre facultatif de divers outils et instances de démocratie participative ; la plupart de ces dispositifs peuvent délibérer sur diverses composantes des cadres et des conditions de vie des habitants, et notamment des familles.

La commune dispose de par la loi d'un certain nombre de compétences légales, et donc obligatoires (et parfois partagées) qui concernent l'ensemble des habitants, et donc notamment les familles (incluant les personnes âgées), et leurs cadres de vie et, plus spécifiquement, les conditions de l'éducation des enfants, surtout pour ce qui concerne leur scolarité primaire. Les principales de ces compétences s'exercent en matière d'état civil, de permis de construire et d'urbanisme, d'hygiène du milieu et de santé publique, de voirie, d'aide sociale, de maintien de l'ordre public, de gestion des cimetières. Plus spécifiquement, elles concernent aussi la construction et l'entretien des locaux ainsi que l'équipement et certains aspects du fonctionnement des écoles primaires (incluant l'inscription des élèves, la contribution au contrôle de leur assiduité scolaire et la participation aux conseils d'école), et la part prise au financement des frais de scolarité des enfants résidant dans la commune inscrits dans des écoles privées sous contrat¹.

¹ S'agissant, en France, d'autres aspects de l'éducation des enfants et des jeunes, la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance a par ailleurs renforcé les compétences et les obligations des maires en matière de contrôle de l'assiduité scolaire et autres manquements présumés des parents à l'exercice de leur autorité parentale, et ceci en lien avec l'inspecteur d'Académie, le directeur de la Caisse d'allocations familiales et le président du Conseil général – ce dont peut résulter une saisine du procureur de la République. Le maire peut aussi organiser la coordination et à la circulation des informations concernant des familles « en difficultés sociales, éducatives ou financières » identifiées comme telles sur le territoire communal. Il peut enfin mettre en place et présider un « Conseil des droits et devoirs des familles » susceptible de prononcer des mesures d'accompagnement parental », ce qu'un très petit nombre de communes ont fait à ce jour.

L'essentiel du projet politique de la commune en matière d'éducation, au sens large, se manifeste cependant à travers l'interprétation et l'importance qu'elle donne à l'exercice de ses compétences facultatives. Sans en avoir l'obligation, le maire de la commune décide, en fonction de son projet politique et des moyens dont il dispose, de l'installation, du développement et de la gestion, directe ou déléguée, d'équipements essentiels pour la vie quotidienne des familles et l'éducation des enfants : établissements et services d'accueil de la petite enfance, services d'accueil, de restauration et d'animation dans les écoles primaires, centres de loisirs sans hébergement, ludothèques et autres activités de loisirs encadrés pour les enfants et les jeunes d'âge scolaire, centres sociaux et culturels, etc. Mais aussi : espaces verts, équipements culturels et sportifs divers, contributions au financement et au conventionnement des équipes de prévention spécialisée agréés par le Conseil général, et toutes autres initiatives éventuelles à vocation éducative et socio-éducative.

C'est donc à l'occasion des choix ainsi opérés, et mis en œuvre par les services municipaux, que les élus municipaux expriment la nature, l'intensité et, plus ou moins explicitement, les finalités de leurs engagements éducatifs auprès des parents, des autres acteurs de l'éducation (notamment de la petite enfance, scolaire et populaire), des enfants et des jeunes.

Aujourd'hui, les réalités démographiques, sociologiques et politiques amènent à considérer que, si « révolution de l'enfant » il peut y avoir, celle-ci passe par la « révolution urbaine » que représentera le fait de concevoir et d'organiser les villes de façon à ce qu'elles soient non seulement vivables pour tous, mais qu'elles soient aussi à la hauteur et aux rythmes des enfants.

La balle est en grande partie dans le camp des élus municipaux. Plusieurs d'entre eux ont impulsé, depuis quelques années ou récemment, la dynamique de projets éducatifs locaux.

La consolidation, le développement et l'actualisation de ces projets existants reposent sur le soutien et le développement des initiatives permettant des échanges méthodologiques, éthiques, politiques entre les communes ainsi engagées et l'ouverture de ces échanges à celles qui envisagent de le faire.

Des débats nationaux et un débat européen mériteraient sans nul doute d'être simultanément menés sur les enjeux et les conditions, notamment législatives, de l'éventuelle généralisation des projets éducatifs locaux.

Une réflexion plus générale est également à mener à propos de leurs impacts sur la gestion et les évolutions actuelles des principales questions éducatives (notamment au sein des familles, des établissements scolaires, des établissements spécialisés, des services et des équipements dédiés aux temps libres) ; et sur les finalités de l'éducation et des actions éducatives, en termes de transmission de savoirs et de savoir-être, de démocratisation des relations éducatives et entre éducateurs, de formation des enfants et des jeunes à l'exercice de leur citoyenneté dans un monde de plus en plus urbanisé.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2009 - Révolution urbaine. Vers des villes à la hauteur et aux rythmes des enfants

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-jesu.net

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

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0447-1