

CO-EDUQUER POUR UN DEVELOPPEMENT SOCIAL DURABLE

Frédéric Jésus*

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 d'un lourd mensonge : celui qui leur présenterait ces menaces comme le reflet inexorable de leurs erreurs, de leurs responsabilités et de leurs échecs.

LA PARENTALITE : UN NEO-CONCEPT SOUMIS A DE REDOUTABLES AMBIGUÏTES

Je totalise 31 ans de pratiques professionnelles variées, et souvent intriquées, dans le champ « enfance familles ». Plus de seize ans ont été consacrés à l'organisation et au fonctionnement de services publics de psychiatrie infanto-juvénile, incluant bien entendu l'activité dite « clinique ». Et plus de seize autres (j'ai parfois cumulé les fonctions) l'ont été à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de divers aspects des politiques internationales mais surtout nationales et locales menées 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 25 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 aujourd'hui encore dans celui de la section française d'une association internationale de défense des droits

* Médecin, pédopsychiatre de service public. Ex-chargé de mission « enfance-familles » à la Ville de Paris. Consultant. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France). Auteur de « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », 2004, Dunod.

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 », la pénalisation financière voire judiciaire de parents en difficulté avec la scolarité ou les comportements de leurs enfants, ou encore par la formulation réitérée de certaines orientations politiques hostiles ou méfiantes envers les familles en difficultés éducatives. 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.

Si, depuis plusieurs années maintenant, je préfère parler de « condition parentale » plutôt que de « parentalité » – comme on a pu parler et parle encore parfois de « condition ouvrière » ou de « condition féminine » - , c'est pour insister sur deux faits d'ordre général : d'une part, que la condition parentale est une des composantes, importante voire essentielle, mais parmi bien d'autres, de la condition humaine ; et, d'autre part, que la façon d'être parent dépend largement des conditions de vie - individuelles, familiales, économiques, sociales, résidentielles, etc. - qui la déterminent très concrètement au quotidien et, souvent, dans la durée.

Dès lors, le projet d'agir sur les conditions de vie des parents, ainsi d'ailleurs que sur leurs cadres de vie, et plus encore le projet de les encourager à prendre eux-mêmes du pouvoir sur ce qui les inféode à ces conditions et cadres de vie amènent à considérer la question de la parentalité comme plus politique que psychologique, éducative ou sociale. Les décideurs politiques actuels, de fait, ne s'y trompent pas. Les parents et les acteurs engagés auprès d'eux gagneraient à en être conscients à leur tour.

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 ;

- sur 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 ;
- sur 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, le mal être psychologique de certains adolescents, 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 psychiatisation abusive de nombreuses formes d'inadaptations et d'échecs scolaires – et comme il en a été récemment question à propos 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 et des jeunes 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.

Si la santé et l'éducation des enfants et des jeunes 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 lâcher¹. Autrement dit : réussir à articuler sa protection et son autonomisation, veiller à ce qu'il puisse s'émanciper en toute sécurité, découvrir le monde sans se perdre.

Les parents 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 les temps et les domaines 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

¹ 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.

« 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 stigmatisateurs et répressifs que le libéralisme réserve le plus souvent à leurs écarts et à leurs transgressions, et à ceux de leurs enfants².

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. Autrement dit, le défi auquel sont confrontées la plupart des familles mais aussi des autres instances éducatives pourrait être de parvenir à faire reconnaître et à exercer une autorité qui autorise plutôt qu'une autorité qui interdit. Ce défi qui imprègne toutes les circonstances de l'éducation 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.

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, en l'occurrence, 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. Cette crise se manifeste dans un contexte de déstabilisation et d'insécurisation persistantes du marché de l'emploi pour les parents (mais aussi pour les jeunes en fin de scolarité) et de désarroi de ceux-ci devant le développement d'une concurrence marchande agressive en matière d'offre éducative, de soutien scolaire 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, partant, les objectifs et les modalités de l'instruction, de la formation et de la transmission. Quels savoirs et quelles valeurs transmettre aux enfants

² 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.

et aux jeunes, et comment, face aux logiques de dérégulation et de concurrence qui affectent la plupart des cadres de construction des liens sociaux, de la sécurité économique et des 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 de ces mêmes pouvoirs politiques et administratifs à décentraliser et à territorialiser 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, quoique assez laborieusement, 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.

C'est à l'inverse au titre de co-concepteurs de véritables projets éducatifs locaux, c'est-à-dire de démarches ouvertes à l'expression de leurs besoins et de leurs aspirations et à la mobilisation de leur participation active sur leurs territoires de vie, qu'il conviendrait aujourd'hui de convier les familles – enfants, jeunes, parents et même « beaux-parents » et grands-parents.

A défaut de quoi, le danger est patent 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.

La quatrième 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 à bases territoriales. Il s'agit d'une part des contrats généralistes institués entre les caisses d'allocations familiales et, pour l'essentiel, les communes : les ex-contrats enfance et les ex-contrats temps libres ont ainsi été fusionnés - dans des conditions administratives, réglementaires, et financières largement perfectibles - dans le cadre des contrats enfance jeunesse. Il s'agit d'autre part des dispositifs contractuels locaux plus ciblés vers des territoires ou des familles et enfants en difficulté : contrats urbains de cohésion sociale (ex-contrats de ville), 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. Mais c'est hélas ce à quoi font manifestement obstacle tant l'instauration du « contrat de responsabilité parentale » entre le président du Conseil général (et ses services) et les parents réputés en difficulté éducative, que plusieurs dispositions de la loi sur la « prévention de la délinquance » qui tendent à conférer aux maires des attributs de shérifs et des missions de contrôle social vis-à-vis des familles résidant sur le territoire municipal.

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 engagée dans un nombre croissant de communes ou de communautés de communes, de véritables projets éducatifs locaux et globaux. Pouvant courir de l'accueil de la petite enfance 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 et des différents professionnels de l'éducation préscolaire et scolaire, les acteurs associatifs contribuant à l'éducation et à la vie périscolaires (intégrant les transports et la restauration scolaires), mais aussi au développement d'activités - dites extrascolaires - 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 l'établissement d'un état des lieux partagé des besoins, des aspirations, des ressources et des propositions identifiés sur le territoire du projet éducatif ;
- puis à concevoir, mettre en place et évaluer conjointement, en référence à des valeurs explicites, une série de réponses appropriées, coordonnées et, chaque fois que possible, décloisonnées, et ceci en vue de la mise en cohérence des différents espaces et temps éducatifs des enfants et des jeunes ;
- 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, ainsi que sur la qualité des milieux et des conditions de vie et d'éducation de tous les enfants.

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 répétition, 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 diverses³.

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 professionnels⁴.

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 bien traitants à l'égard des enfants. Et que leur souci partagé 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 objets communs les cadres et les conditions de leur vie quotidienne et de leur éducation, dans ou hors de leurs familles.

Même combinée à l'action sociale, l'éducation ne se résume donc ni à l'instruction ni à la protection des enfants. Elle est un processus partagé avant d'être un résultat ciblé.

C'est ainsi que, après avoir eu l'occasion de voir le concept de coéducation mis en œuvre dans différentes circonstances professionnelles m'ayant amené à travailler en Afrique et dans l'Océan Indien, j'en ai peu à peu redécouvert l'intérêt en tous lieux et en tous temps. Au cours de la décennie qui s'achève, c'est à l'échelle des collectivités locales – comme chargé de mission « enfance-familles » à la Ville de Paris, et comme consultant au sein de cabinets conseils – que j'ai eu l'occasion d'en vérifier la pertinence institutionnelle et politique dans des perspectives de développement social local, et plus récemment de projet éducatif local.

- **Brève 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 reste d'actualité et a peu changé depuis lors. Dans son acception la plus classique (« éducation reçue en commun »), 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.

³ Marceline Gabel, Frédéric Jésus, Michel Manciaux, « Maltraitements institutionnels - Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter », Éditions Fleurus, 1998.

⁴ Marceline Gabel, Frédéric Jésus, Michel Manciaux, « Bientraitance - Mieux traiter familles et professionnels », Éditions Fleurus, 2000.

À partir des années 1980, différents mouvements d'éducation populaire et des associations de parents d'élèves se sont réapproprié le concept sur son versant « éducation donnée en commun ». Dans le domaine de l'enseignement public, la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) en a fait en 1997 un axe central de son projet associatif. Son objectif était - et reste - d'envisager les parents autrement qu'à travers les représentations historiques forgées et léguées par l'école de la Troisième République. Celle-ci, en effet, avait été conçue et s'était largement construite en opposition aux familles, ou plus exactement à un obscurantisme familial supposé, entretenu en l'occurrence par les Églises et par les tendances les plus archaïques du patronat, et dont il s'agissait de prémunir les enfants. Il n'en reste pas moins que, pour des raisons qui se sont diversifiées, l'optique de la coéducation reste aujourd'hui controversée pour une fraction des professionnels de l'école publique et diversement investie par les parents d'élèves eux-mêmes. Nombre d'ouvrages sont publiés chaque année sur ce thème.

Dans un autre champ, celui de l'accueil de la petite enfance, où les parents ont également 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 le concept 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 pour les associations de parents d'élèves dans le secteur scolaire. Les initiatives de l'ACEPP et les services qu'elle crée et gère n'en sont pas moins reconnus et soutenus par nombre de communes et de Caisses d'allocations familiales.

Dans les secteurs, enfin, des institutions sociales, socio-éducatives et médico-sociales, l'application progressive de plusieurs dispositions de la loi du 2 janvier 2002 « rénovant l'action sociale et médico-sociale » fournit l'occasion d'observer le développement de supports plus ou moins inédits de relations entre familles (parents et enfants) et professionnels. Elle permet à certains d'entre eux de concrétiser d'une façon ou d'une autre de réelles perspectives de coéducation, à travers la mise en place et le fonctionnement des Conseils de la vie sociale, à travers la co-élaboration, la mise en œuvre et le suivi avec les parents du projet personnalisé de leurs enfants, à travers enfin la participation des parents, des enfants et des jeunes à l'évaluation et à la redéfinition du projet d'établissement ou de service. L'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM) a publié à cet égard, début 2010, d'excellentes « *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles* » au sujet de « *l'exercice de l'autorité parentale dans le cadre du placement* » pour ce qui concerne notamment la co-construction du projet de l'enfant avec ses parents, les postures adoptées au quotidien à leur égard et la gestion des désaccords avec eux.

- **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 illimités, et parfois quasiment mythiques, 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 sur ceux de l'état civil de sa commune de naissance. Or nombre de ces espoirs s'avèrent, tout bien considéré, raisonnablement accessibles. La naissance et l'éducation des enfants

ne relèvent nullement, en effet, de la seule sphère privée. La coéducation devient donc le fondement d'un projet réaliste dès que sont minutieusement pris en compte tant le contexte et les acteurs qui détermineront sa mise en œuvre que les contraintes et les défis qu'il conviendra 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 est mobilisatrice et fédératrice : elle se consacre, en pratique, à la mobilisation permanente des énergies disponibles autour des enfants ; et 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. Et elle le fait en s'efforçant aussi de relier les espaces éducatifs entre eux. 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 rendue possible et stimulée par leur volonté de se placer dans une relation de côte à côte - plutôt que de face à face ou de dos à dos - ce dont les parents sont généralement les premiers demandeurs. Cette relation de côte à côte concerne surtout les parents et les 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 et le poids d'une dette difficiles à rembourser.

Les parents entendent surtout être reconnus et traités comme les principaux et les plus durablement concernés des acteurs de l'éducation de leurs enfants. Les enfants et les jeunes, quant à eux, ne souhaitent pas être les supports et les enjeux de tensions entre leurs parents et les professionnels qu'ils côtoient. 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. Elle leur demande de reconsidérer leurs postures et leurs dispositions mutuelles - valorisant 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, c'est-à-dire capable de poser des questions et d'apporter des éléments de réponse à tous, une fois acquises et vérifiées les garanties requises par de tels échanges.

Il va de soi qu'un tel climat relationnel et qu'une telle ambiance éducatives 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 co-éducateurs et inspirer ceux qui les y encouragent.

- **La coéducation est une 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 aux conflits de loyauté de toutes natures qui peuvent s'avérer, sinon destructurants, du moins consommateurs d'énergie psychique - et parfois générateurs d'échecs scolaires et d'inadaptations diverses. Cet enjeu est plus crucial encore en cas d'action et d'aides éducatives contraintes.

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 faut tout un quartier ou encore tout un réseau pour élever les enfants - les « élever » 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, leur émancipation, 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 - sont eux aussi invités à devenir les co-éducateurs les uns des autres, pour peu qu'ils le soient sous l'impulsion d'adultes plus enclins à encourager leurs coopérations que leurs compétitions. Les uns et les autres peuvent le faire dans le cadre de pédagogies participatives 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 des pédagogies actives et 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. Il leur revient aussi de faire des choix budgétaires et politiques privilégiant les équipements scolaires, culturels, sportifs et de loisirs sur les caméras de vidéo-surveillance et les arrêtés municipaux hostiles aux enfants et aux jeunes. Il leur revient encore de promouvoir des dynamiques de projet éducatif local et global et d'encourager, sans nécessairement l'animer eux-mêmes, la mise en réseau des ressources éducatives - qu'elles soient parentales, publiques ou associatives - disponibles sur le proche territoire. Les initiatives municipales soutenues par l'UNICEF, au niveau mondial, sous le terme de « Villes amies des enfants », ou par des élus locaux, au plan national, au titre du « Réseau des villes éducatrices », indiquent l'existence d'une prise de conscience politique émergente : dans des sociétés où l'immense majorité des enfants et des jeunes vivent en ville, la coéducation est devenue un vecteur de choix du développement social durable, et de l'invention des nouvelles civilisations urbaines.

- **De l'utopie aux réalisations**

De telles déclarations de principe pourraient friser l'incantation si l'on n'observait pas, en réalité, l'émergence çà 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 parfois 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 les conditions, les dispositions d'esprit et les postures qui 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 de la résidence alternée, leur

permettent de concrétiser le principe de co-parentalité, tel qu'institué dans le Code civil depuis la loi du 4 mars 2002 ;

- la prise en compte croissante des droits des enfants à l'expression au sein des familles et des institutions, ainsi que des droits à l'expression et à la participation des parents - et, au-delà, des habitants - sur 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 l'accompagnement et le soutien mais aussi la promotion du rôle des parents, ainsi que la meilleure connaissance des conditions concrètes dans lesquelles ils l'exercent au quotidien ; ces initiatives permettent de remanier peu à peu les représentations et les attitudes que les institutions manifestent à leur égard et donc, peu à peu, celles qu'ils manifestent à l'égard des institutions.

CONCLUSION : L'INSTITUTION ET LE TERRITOIRE COMME RESSOURCES COEDUCATIVES

Récapitulons les pistes et les principes d'action entraperçus. Ouvrir la question éducative sans donner de leçon ou d'injonction 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 une question que leur posent conjointement la vie sociale et l'irruption de la démocratie dans les relations éducatives ; percevoir en eux tous – professionnels, mais parents aussi - non seulement des révélateurs ou des sources de problèmes, mais surtout des porteurs et des vecteurs 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 créatifs que réactifs, aussi ambitieux que rigoureux ; sensibiliser et associer les élus locaux à ces dynamiques ; en évaluer les résultats et les effets, au delà de critères exclusivement éducatifs, sur leur aptitude à favoriser aussi la cohésion sociale, la réduction précoce 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 et à la mise en projet éducatif global des territoires auxquels ils s'appliquent en faveur des enfants qui y vivent, y grandissent et en deviendront les adultes, les habitants et les parents de demain.

Encore faut-il que la coopération ainsi conçue et mise en œuvre entre les acteurs locaux de l'éducation exprime et nourrisse une perspective politique mobilisatrice, fédératrice et inscrite dans la durée. L'approche co-éducative ne serait qu'une lubie transitoire si elle laissait ses acteurs s'enfermer dans une dimension étroitement territoriale voire communautaire, ou réduire sa mise en œuvre à l'échelle de telle ou telle institution déterminée mais isolée. En cantonnant ses impacts à des espaces morcelés, la coéducation les cantonnerait aussi dans le temps à quelques feux de paille anecdotiques et mono-générationnels.

La coéducation n'est pas un objectif en soi. Elle ne doit pas devenir non plus la version réactualisée mais instrumentalisée d'une forme de coalition éducative, dotée d'atours trompeurs et séduisants, qui viendrait se mettre au service d'une approche sécuritaire des questions que pose aujourd'hui la crise des modèles et des finalités de l'éducation. La coéducation n'est, bien au contraire, rien d'autre qu'une méthode exigeante, stimulante et authentiquement démocratique, enracinée dans une éthique des pratiques. C'est une façon

d'être et d'agir ensemble dont les parents et les acteurs institutionnels et politiques de l'éducation décident de se doter pour fournir aux enfants la preuve visible et concrète qu'il leur est possible de s'installer autour de la table où leur présent se parle et où leur avenir se dessine, et de les inviter, le moment venu, à y prendre place.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2011 - Coéduquer pour un développement social durable

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 979-10-394-0459-4