

PROJET EDUCATIF LOCAL ET COEDUCATION : POURQUOI ET COMMENT PROMOUVOIR LA PARTICIPATION DES PARENTS, DES ENFANTS ET DES JEUNES ?

Frédéric Jésus*

Dans le cadre de l'élaboration d'un Projet Educatif Local, les élus, les professionnels et les associations d'un même territoire peuvent vouloir associer les familles à une réflexion portant sur ce que les uns et les autres font déjà dans les temps et les espaces éducatifs qu'ils partagent avec les enfants et les jeunes, et sur ce que, tous ensemble, ils pourraient mieux faire encore.

Pourquoi et comment, dès lors :

- créer, pour et avec les parents, des occasions de faire valoir leurs propres idées et de participer à des projets utiles ?
- mobiliser les droits, mais aussi les envies, des enfants et des jeunes d'être eux aussi consultés à ce sujet ?
- encourager tous les autres acteurs de l'éducation à placer leurs compétences et leurs missions au service de cette ambition éducative commune ?

LES AMBITIONS ET LA STIMULANTE COMPLEXITE DE L'EDUCATION

Mes expériences de médecin, pédopsychiatre de service public depuis près de 34 ans, de consultant depuis bientôt 20 ans auprès de plusieurs villes et départements pour la mise en œuvre de leurs politiques auprès des enfants, des jeunes et des familles, de militant associatif depuis 15 ans dans le domaine des droits de l'enfant et dans celui de l'éducation populaire, mais aussi de fils, depuis toujours, puis de père et désormais de grand-père m'ont conduit à quelques considérations générales sur l'éducation.

La santé et l'éducation sont les deux principaux piliers de l'épanouissement des personnes, et en premier lieu des enfants, comme du développement des sociétés. La santé ne se résume pas à l'absence de maladie ; elle résulte certes de caractéristiques individuelles, mais aussi et surtout d'un environnement favorable, bienveillant, attentif et cohérent, en particulier pour l'enfant. L'éducation combine quant à elle des fonctions tout d'abord de protection, puis de socialisation, de transmission et d'instruction, et au total d'émancipation.

C'est pourquoi tous les adultes concernés par la présence ou la proximité d'enfants¹ devraient promouvoir et mettre en œuvre, au quotidien et en tous lieux, une éducation ambitieuse, respectueuse et guidée par trois objectifs :

* 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* (Dunod, 2004).

¹ Par « enfant », on entend ici, au sens de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, toute personne de moins de 18 ans.

- protéger, mais sans enfermer ;
- instruire par l'initiation au plaisir partagé de la découverte et de l'apprentissage, plutôt qu'aux seuls moyens de la contrainte et de la logique de compétition ;
- élever et non pas dresser les enfants, c'est-à-dire savoir se mettre à leur hauteur pour mieux accompagner leur croissance et l'exercice progressif de leur citoyenneté.

Réussir à la fois à protéger et à 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 en premier lieu aux parents mais aussi à tous les autres éducateurs, professionnels ou non. Atteindre cet objectif complexe et délicat ne s'improvise pas. Une telle mission ne saurait donc être confiée à la responsabilité des seuls parents, ni à celle de telle ou telle institution ou catégorie de professionnels, mais à un ensemble d'acteurs motivés et, si possible, solidaires et coordonnés.

QUI SONT LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION ?

Pour identifier les acteurs de l'éducation, il suffit de dresser la liste des principaux temps et des principaux espaces qui y sont consacrés. On observera alors que l'intrication de ces temps et de ces espaces, voire de ces espaces temps, met en évidence la multiplicité des acteurs impliqués ainsi que la nécessité et l'importance de leurs coopérations.

Les différents temps éducatifs

- Les temps éducatifs familiaux, habituellement vécus chaque jour, semaine, mois et année de 0 à 18 ans..
- Les temps éducatifs institutionnels consacrés à l'accueil de la petite enfance, de la naissance à 3 ans et parfois 6 ans.
- Les temps éducatifs institutionnels, notamment scolaires et formalisés comme tels, de 2 à 3 ans à 16 ou 18 ans, et pouvant inclure des temps d'études surveillées, d'aides aux devoirs ou, plus récemment, d'« aide personnalisée ».
- Les temps éducatifs dits « périscolaires » et diversement encadrés (transports, accueils pré et post-scolaires, restauration et pause méridiennes, « accompagnement éducatif » initié et piloté par les acteurs scolaires, activités relevant du dispositif de « réussite éducative » ou de la « Charte locale de l'accompagnement à la scolarité »).
- Les temps libres consacrés aux loisirs éducatifs (récréatifs, culturels, sportifs) extrafamiliaux, encadrés ou non (quand ils ne le sont pas, l'enfant ou le collectif d'enfants peut être à lui-même, dans certaines conditions, son propre éducateur) : on sait que les enfants sont particulièrement inégaux devant ces temps libres et devant les options qui lui sont proposées pour les qualifier d'éducatifs.
- Les temps d'ennui, de rêverie et de sommeil ne sont *a priori* pas éducatifs, mais les rythmes qui les structurent ont des effets sur les conditions de l'éducation.

Les différents espaces éducatifs

- L'espace de la famille, composé au moins des parents et de la fratrie, sous ses multiples formes (foyers conjugaux, séparés, monoparentaux, recomposés, etc.) et en ses multiples périmètres (grands parents, oncles et tantes, etc.).
- Les espaces d'accueil de la petite enfance, collectifs ou familiaux.
- Les espaces scolaires (de l'école pré-élémentaire au lycée, sans oublier le centre de formation des apprentis, etc.).
- Les espaces dits « périscolaires » (moyens de transport, lieux de restauration, cours de récréation, lieux de tenue des actions de soutien et d'accompagnement scolaires et d'aide aux devoirs, etc.).
- Les espaces de loisirs institutionnalisés, dits « extrascolaires » : centres de loisirs sans hébergement, centres de vacances avec hébergement, autres espaces dédiés aux pratiques récréatives, culturelles, sportives, etc.
- Les espaces publics ouverts (squares, jardins, rues, etc.) sous certaines conditions d'aménagement ou de présence de professionnels de l'animation ou de l'éducation.
- Les 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

Ce que l'analyse croisée des temps et des espaces éducatifs donne à voir des acteurs de l'éducation

- Les temps éducatifs sont souvent répartis sur plusieurs espaces éducatifs, 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 récréatifs, 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 !
 - une difficulté voire une ambiguïté caractérisent la désignation de « périscolaires » attribuée à certains temps (qui ne le sont qu'au motif d'être centrés sur les contenus des temps scolaires tout en s'en distinguant) et à certains espaces (qui ne le sont qu'au motif d'être proches ou partie prenante des espaces dédiés aux activités scolaires mais sans en proposer) : le recours au terme de « périscolaire » pour qualifier des espaces-temps si hétérogènes interroge le scolaro-centrisme des acteurs et des activités qui s'y déploient et des représentations qui s'y attachent.
- On observe au passage que :
 - la famille est l'espace où l'enfant passe le plus de temps, en durée cumulée de sa naissance à ses 18 ans, mais aussi en types et en contenus de temps ;
 - 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'enfant².

² La famille peut d'ailleurs 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, à la commune pour l'écolier, au département pour le collégien jusqu'à la région pour le lycéen).

- L'inventaire des divers temps éducatifs doit être affiné, dans l'intérêt même de l'enfant, selon que l'on se réfère :
 - aux grandes phases en lesquelles se découpe l'enfance, de 0 à 18 ans, souvent déterminées par le parcours scolaire, et aux modalités de passage de l'une à l'autre ;
 - aux rythmes annuels, hebdomadaires ou journaliers de l'enfant, le rythme étant d'ailleurs une façon qu'ont les adultes d'organiser, et les enfants de percevoir, les rapports entre l'espace et le temps.

- L'inventaire des divers espaces éducatifs permet quant à lui :
 - de renouer avec le sens large du concept d'éducation (qui ne se résume ni à l'éducation familiale, ni à l'Education nationale) ;
 - de souligner et d'identifier à cette occasion la diversité des acteurs de l'éducation ;
 - de prendre conscience de la fréquente proximité géographique de ces acteurs ;
 - de s'interroger de ce fait sur la pertinence de leurs cloisonnements, qui n'est pas toujours bénéfique pour les enfants ni même pour les adultes, surtout lorsqu'elle suscite des querelles de territoires et des rivalités.

- Enfin, certaines visées ambitieuses traversent et relient opportunément les espaces et les temps de l'éducation et peuvent donc en rapprocher les acteurs. Par exemple :
 - le fait de considérer le cadre, la nature et la qualité de l'accueil (des enfants, des jeunes, mais aussi des parents) comme des préalables et/ou des composantes de l'action éducative ;
 - la recherche de meilleures accessibilités - géographique, sociale, économique, matérielle, sexuelle, culturelle, etc.- des ressources éducatives ;
 - l'existence ou la création de passerelles, voire d'équivalents de rites de passage, entre les espaces et les temps éducatifs (autour par exemple de l'admission en crèche, de la première scolarisation, de l'entrée au CP, de l'entrée au collège, de l'orientation en fin de collège, etc.) ;
 - les distinctions et, surtout, les articulations opérées entre les approches tous publics de l'éducation et les approches spécialisées (selon les conditions sociales et/ou les lieux de résidence des familles, les âges des enfants) ;
 - la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des parents au sein de l'action éducative ;
 - la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des enfants et des jeunes au sein de l'action éducative.

J'ai évoqué dans un premier temps les grands enjeux et les principales finalités, en même temps que la complexité, de l'éducation. J'ai ensuite décrit les temps en lesquels elle se déploie et se décompose, pendant 18 ans, pour chaque enfant. J'en ai simultanément dressé le cadre, qui est réparti pour l'essentiel entre la sphère privée des familles et la sphère publique ou parapublique de l'ensemble des institutions, services et équipements à vocation éducative présents sur leur proche territoire de vie. J'ai fait apparaître, à ces occasions, la silhouette des principaux acteurs : enfants et jeunes, parents et familles, professionnels, intervenants associatifs, élus locaux.

Il s'agit maintenant de faire place à un scénario de choix qui peut fédérer et mobiliser ces acteurs, à savoir le Projet Educatif Local. Et de mentionner à ce propos l'éthique, les méthodes et les postures propres à la

démarche de coéducation qui peuvent les guider au fil de ce processus, afin de mieux insister sur la place et le rôle que peuvent y tenir les acteurs tout particulièrement concernés que sont par définition les parents et les enfants.

LE PROJET EDUCATIF LOCAL

Définition et objectifs généraux d'un Projet Educatif Local (PEL)

Le PEL consiste à impulser, à l'échelle d'un territoire donné – en général une commune ou une communauté de communes - , une dynamique collective permettant d'améliorer de manière durable les conditions et les contenus de l'éducation des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Le PEL est inséparable de l'idée d'action concertée entre l'ensemble des acteurs (parents, élus locaux, professionnels des collectivités locales, de l'Education nationale et des autres services de l'Etat, associations, institutions diverses) qui participent de manière directe ou indirecte à l'éducation des enfants sur le territoire considéré.

Il s'agit de se doter d'un cadre commun permettant de renforcer la cohérence des initiatives prises et à prendre sur ce territoire :

- tout d'abord en approfondissant et en étendant la réflexion sur les valeurs éducatives à partager entre les différents acteurs, sur le sens des actions qu'ils mènent séparément et de celles qu'ils pourraient mener ensemble, sur les évolutions attendues des pratiques des uns et des autres et des relations établies entre eux ;
- puis en initiant une démarche de concertation, d'analyse et de construction collective de projet afin de garantir la pertinence, l'accessibilité et la continuité des actions et des dispositifs en place et, le cas échéant, d'en proposer de nouveaux ;
- en renforçant enfin la qualité du pilotage et de l'évaluation des actions existantes ou mises en oeuvre à l'échelle du territoire et des communes ou des quartiers qui le composent.

Le PEL désigne, en pratique, à la fois un mouvement conjugué et les différents résultats de celui-ci.

La démarche engagée consiste à organiser des rencontres et des concertations constructives :

- « horizontalement », entre l'ensemble des acteurs locaux du champ éducatif, au sens le plus large du terme, et à le faire quels que soient leurs compétences et leurs niveaux d'intervention - donc, en théorie, sans exclure les familles, c'est-à-dire les parents, ainsi que les enfants et les jeunes eux-mêmes ;
- mais aussi, « verticalement », 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'intercommunalité)

Les principales étapes de la démarche du PEL et les principaux résultats escomptés au bénéfice des uns et des autres des acteurs impliqués visent à les rendre aptes, ensemble et progressivement :

- à mieux se connaître et mieux se reconnaître dans leurs places et rôles spécifiques ;
- à tenter de construire une vision commune pour guider l'action éducative locale et pour mettre à son service la complémentarité de leurs contributions respectives ;

- à ne pas céder pour autant à la tentation de créer une coalition indifférenciée des adultes ni à celle de procéder à une sorte d'encerclement éducatif des enfants ; ou encore, dans un autre registre, à la tentation de promouvoir une approche consumériste des ressources éducatives ;
- à se mobiliser au contraire autour d'objectifs volontaristes et d'initiatives favorables à la continuité des temps éducatifs, à la cohérence des espaces éducatifs et à l'amélioration des cadres et conditions de vie, d'apprentissage, de socialisation et d'émancipation des enfants et des jeunes ;
- à identifier à cet effet les moyens, les ressources et les actions déjà en place, à en évaluer la pertinence, l'efficacité et la coordination, à renforcer ou organiser l'information et l'accessibilité les concernant ;
- à définir enfin ce qu'il convient de créer ou de développer pour réduire les carences ou les dysfonctionnements et, si possible, pour pallier les manques identifiés.

La démarche du PEL se traduit alors par la discussion et l'adoption d'un document :

- qui s'appuie sur les étapes précédentes et qui présente les constats qu'elles ont permis de dresser, les enjeux repérés et les axes mobilisateurs des propositions susceptibles d'être concrétisées ;
- qui définit, sur ces bases, les thèmes, les objectifs, les engagements et les programmations de processus et de moyens – humains, matériels et financiers – d'un certain nombre d'actions, voire de services et d'équipements, correspondant à ces propositions ;
- qui prévoit les modalités concrètes et aussi participatives que possible de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des décisions prises à ce sujet.

Le PEL comme support privilégié de la coéducation en action

On repère assez bien, à plusieurs étapes de la démarche ainsi initiée par un PEL, la nécessité de solliciter et de disposer de l'expertise éclairée et éclairante des acteurs éducatifs que représentent, entre autres, les parents, les enfants et les jeunes.

La réussite du PEL est d'ailleurs subordonnée au fait que les réponses de service public et associatives, loin de ne constituer qu'une « offre » de services, soient d'emblée co-conçues - et si possible co-construites - avec les parents et les enfants dans une démarche citoyenne, co-éducative et de développement social ; et surtout qu'elles soient perfectionnées, dans la durée, en lien actif avec eux.

Il convient certes de promouvoir au préalable un processus ouvert de projet permettant de structurer les relations entre les partenaires politiques, institutionnels et associatifs, et de le faire en vue de la définition et de l'explicitation collectives des objectifs poursuivis, de la formulation d'engagements réciproques, de l'adoption de modalités partagées de suivi et d'évaluation des actions. Mais il convient tout autant que les réponses et les actions proposées avec et pour les familles privilégient, au fil de ce processus, une participation effective de leur part non seulement aux phases de leur co-conception et de leur co-construction, mais aussi à celle, plus longue et plus exigeante, de leur co-évaluation.

Il existe une définition relativement simple de la coéducation : « 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 ». De fait, 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. Elle est mise à mal, également, par les primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des problèmes sur leur prévention collective, ou encore de la « réussite éducative » de tel ou tel « élève » en difficulté sur les progrès de l'ensemble des enfants d'une classe ou d'une école.

De nombreuses interactions éducatives, et potentiellement co-éducatives, se manifestent pourtant au quotidien et dans la proximité : tout d'abord entre différents adultes (parents, grands-parents, habitants, professionnels, associations, élus, etc.) dans le cadre d'une foule de micro-projets³ peu spectaculaires, et donc négligés par les médias, mais porteurs de nouvelles créativité et de nouvelles solidarités ; mais aussi entre des adultes, des enfants et des jeunes, au sein notamment de services publics réactifs⁴ ou d'associations d'éducation populaire en prise et en phase avec les circonstances de la vie locale ; enfin entre les enfants et les jeunes eux-mêmes, au-delà de leurs différences d'âge, de sexe et de culture, et sans qu'ils le fassent toujours savoir.

Identifier et valoriser ces tendances émergentes et informelles, ces « désirs de coéducation », incite à les considérer comme autant d'occasions dont leurs protagonistes se dotent discrètement :

- pour chercher à mieux se connaître plutôt qu'à s'accuser ou s'agresser - quitte à confronter leurs points de vue ;
- pour chercher à mettre ces échanges au service d'une approche partagée voire solidaire de la complexité de l'éducation, telle qu'ils la constatent chaque jour et en de multiples occasions ;
- pour faire valoir leurs aspirations, leurs contributions et leurs contraintes propres en ce domaine tout en prenant conscience de celles des autres ;
- et au total pour considérer avec plus de confiance et de sérénité et comparer plus ouvertement les recherches brouillonnes de convergence et de coopération qu'ils effectuent malgré leurs différences de statuts ou de générations.

C'est en tous lieux et en toutes circonstances que la propension à la co-éducation est fondée à se faire jour. Y compris, et peut-être surtout, à bas bruit.

Le changement d'échelle et la publicité à donner à ces tendances s'avèrent cependant souhaitables au motif de l'intérêt et du bien être des principaux concernés, à savoir les enfants et les jeunes eux-mêmes. Une cohérence éducative accrue, parce que activement recherchée, entre les adultes qui comptent pour eux au quotidien – père, mère, enseignants, animateurs, autres professionnels de l'éducation - est en effet synonyme de meilleures perspectives en faveur de leur bien-être et, tout simplement, de l'apaisement de leur vie quotidienne. Moins de contradictions entre les valeurs et les normes éducatives de ces adultes signifie moins de tensions dont ils risquent d'être les enjeux, moins de tiraillements dont ils risquent d'être

³ Dans le cadre par exemple : aux niveaux départemental ou infra-départemental, des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) ; au niveau communal, des centres sociaux, des maisons de quartier et autres équipements d'initiative municipale ; au niveau infra-communal, des associations de proximité, des Programmes de réussite éducative (PRE) ; etc.

⁴ Il faut mentionner par exemple la vitalité entretenue des mouvements de pédagogie coopérative au sein de nombre d'écoles publiques.

les supports, moins de conflits de loyauté dont ils risquent d'être les sièges douloureux, secrets, épuisés, moins disponibles pour les apprentissages qu'on leur propose sur la scène de l'école, de la culture, du sport ...

Aussi, plutôt que de clore l'horizon ou de rigidifier les réponses au motif de visions nostalgiques ou dépassées de la vie sociale, devrait-il devenir possible d'ouvrir aux réalités et aux aspirations actuelles des enfants et des jeunes des questions telles que : qui est légitime pour piloter tel ou tel aspect de leur éducation globale (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 ?

Les enjeux de la coéducation, notamment avec les familles et dans le cadre du PEL

La démarche co-éducative est porteuse de trois enjeux majeurs : un enjeu politique, un enjeu pratique, éthique et méthodologique, et un enjeu de société. C'est en large partie sur elle, et sur la dynamique participative et délibérative à laquelle elle invite les parents, les enfants et les jeunes sur la durée, que repose la dimension processuelle et structurante - plutôt qu'évènementielle et promotionnelle - d'un PEL.

L'enjeu politique consiste en ce que la coéducation peut favoriser une prise de conscience civique progressive, suivie d'engagements collectifs réels quand elle vient guider, entre parents et professionnels, un projet d'accueil et d'éducation – au sens large – des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Encore faut-il que des décisions politiques permettent d'en inscrire sincèrement et solidement l'esprit dans le droit commun, dans la volonté de partage des compétences et dans les pratiques locales. La coéducation constitue alors la base conceptuelle et opérationnelle d'une resocialisation et même d'une repolitisation du champ éducatif. Ainsi celui-ci pourra-t-il être transitoirement le théâtre d'alliances circonstancielles, tactiques ou stratégiques, entre telles ou telles catégories de coéducateurs, voire de conflits entre eux dont la nature constructive devra être recherchée et appréciée comme telle et pas systématiquement redoutée, bref de nouvelles répartitions des « pouvoirs éducatifs locaux » ...

L'enjeu pratique, éthique et méthodologique découle du précédent, et il s'applique notamment aux démarches de PEL. Il s'agit de constituer et d'ouvrir une ou plusieurs « table(s) ronde(s) » de coéducateurs effectifs ou potentiels, et de rendre de la sorte ceux-ci co-producteurs et co-évaluateurs de la décision publique. Encore faut-il respecter un certain nombre de principes de constitution et de fonctionnement de ces « tables rondes », aux phases notamment de concertation initiale, de recueil des points de vue, des aspirations et des propositions mais aussi aux phases d'action et d'évaluation. Deux grands principes relatifs à la participation et quatre autres relatifs aux modalités d'échanges peuvent être identifiés.

Principe d'exhaustivité - A l'occasion par exemple de l'élaboration et du suivi du PEL, les élus municipaux peuvent et devraient inviter à la ou aux table(s) ronde(s) des échanges l'ensemble des acteurs locaux exerçant une responsabilité en matière d'éducation des enfants : cadres des administrations municipales - mais aussi départementales et régionales - concernées et des administrations partenaires (notamment des services extérieurs de l'Etat, de la CAF, de la MSA), professionnels de tous grades des services relevant de ces

administrations, large sélection de militants et d'intervenants associatifs, conventionnés ou non par les pouvoirs publics ; et aussi, bien entendu, des parents, mères et pères de toutes conditions, selon des modalités et grâce à des choix – de jours, d'heures, de lieux, de vocabulaire employé, etc. - favorisant vraiment leur présence et leur implication ou tout du moins celles de leurs représentants, ce qui suppose de veiller aussi à ce que ceux-ci soient suffisamment représentatifs. Cette représentativité, qui ne saurait prétendre à l'exhaustivité ni à l'inverse se limiter à celle des représentants de parents d'élève, pourra être recherchée au moyen du tirage au sort en population générale, ou encore en sollicitant pas à pas des parents dont les aptitudes non seulement à apporter leurs contributions personnelles, mais aussi à exposer celles d'autres parents avec lesquels ils sont en relation, auront été reconnues (aux niveaux évoqués en note n°3).

Principe de participation des enfants et des jeunes – Ceux-ci sont les premiers concernés, à court et long terme, par les décisions prises dans un contexte de coéducation, et ils peuvent y apporter leurs propres expertises et propositions. Ils peuvent et devraient donc être associés aux échanges et aux projets, selon des modalités adaptées à leurs âges, à leurs degrés de discernement et à leurs contextes de vie, et ceci en application de l'esprit et de la lettre de la Convention internationale des droits de l'enfant (adoptée par l'ONU le 20 novembre 1989, et ratifiée l'année suivante par la France). Dans l'idéal, la place des enfants et des jeunes se trouve bien autour des tables rondes, auprès des adultes qui y siègent à leur propos, et non pas comme on le dit souvent « au centre » des préoccupations et des projets de ces adultes, seul l'intérêt supérieur des enfants – et non pas leurs personnes - pouvant occuper une telle place.

Principe de cohérence - Chaque co-éducateur sait qu'il représente une ressource pour tous les autres, et réciproquement, qu'il partage avec eux des objectifs de mise en commun des valeurs, des observations, des aspirations et des propositions formulées autour de la table. Il sait qu'il est de ce fait légitime dans ses contributions à l'élaboration et, selon les cas, à la mise en œuvre puis à l'évaluation collective des décisions réalistes pouvant résulter de ces délibérations.

Principe de non confusion des rôles – Ce principe est étroitement lié au précédent. Chaque co-éducateur est à sa place, qui est à la fois distincte et aussi complémentaire que possible de celle de chacun des autres.

Principe de transparence - Chacun voit et entend les autres autant qu'il est vu et entendu d'eux et chacun finit par disposer, pour l'essentiel, des mêmes informations que tous les autres.

Principe d'absence de hiérarchisation et d'absence de stigmatisation - Aucun point de vue exprimé n'a, explicitement ou implicitement plus de valeur ou de légitimité que les autres. Aucun point de vue ne peut être disqualifié *a priori* au motif des caractéristiques sociales, culturelles, de genre ou d'âge de qui le formule.

L'enjeu de société, enfin, résulte de ce que 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 adultes, entre enfants et adultes ainsi qu'entre enfants eux-mêmes ;
- mais aussi, et pour commencer peut-être, entre les familles – parents et enfants - et ces institutions.

LA PARTICIPATION DES ENFANTS ET DES JEUNES A LA DYNAMIQUE DES PROJETS EDUCATIFS LOCAUX

La Convention internationale des droits de l'enfant stipule, en son article 12 :

1. *Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.*
2. *A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.*

L'article 5 comporte quant à lui une double dimension dont la prise en compte dans les pratiques et les politiques éducatives introduit : d'une part une obligation, mentionnée dans plusieurs autres articles, de respect du rôle premier des parents et des familles dans la protection et l'émancipation des enfants ; et d'autre part la reconnaissance, essentielle, du caractère évolutif des capacités de chaque enfant à comprendre et faire valoir l'exercice de ses droits en son propre nom.

Reconnaître les enfants comme de possibles experts et acteurs de leur cadre de vie, comme des partenaires incontournables de l'action publique d'intérêt général et mobilisables comme tels sur les sujets qui les concernent, voire comme associés à la maîtrise d'ouvrage d'une certaine forme de gestion urbaine de (grande) proximité : voici donc autant d'enjeux accessibles, et singulièrement alternatifs aux images négatives instillées depuis trop longtemps à l'encontre, par exemple, des « jeunes des quartiers ». Ces enjeux sont aujourd'hui susceptibles d'inspirer de nouveaux chantiers municipaux en matière de coéducation à la citoyenneté et de formation précoce à la pratique de l'expérimentation, de la proposition, de l'argumentation et de la négociation non plus seulement dans l'espace privé de la vie familiale, mais aussi dans les espaces publics de proximité.

A la lumière des différentes considérations ci-dessus formulées à propos des PEL, on mesure que ceux-ci 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 intercommunalités qui les initient et les font vivre. La dynamique coéducative des PEL peut et doit donc aujourd'hui s'ouvrir aux enfants et aux jeunes au fur et à mesure que s'éveillent leur conscience du monde et de la vie collective et leur discernement quant aux opportunités mais aussi aux contraintes qui en résultent.

La dynamique, méthodique et processuelle, du PEL fournit aux enfants et aux jeunes des occasions réelles et appropriées à leurs âges de participer, aux côtés des différents adultes concernés, à l'état des lieux de ce qui détermine les conditions de leur éducation, d'émettre des propositions recevables à ce sujet et de coopérer, de façon adaptée et accompagnée, à leur concrétisation. Elle rejoint en cela d'autres occasions – telles que les instances de la vie scolaire, les conseils municipaux d'enfants et de jeunes - de les aider à construire leur citoyenneté, d'expérimenter la pratique de la démocratie participative et délibérative, et de le faire dans un climat de confiance et de respect mutuels singulièrement régénéré par leur présence. Elle leur propose en d'autres termes d'emprunter très tôt, avec les adultes qui les y invitent, une route rassurante et prometteuse menant, au-delà du seul projet, vers ce qui peut y contribuer dans la durée : une certaine forme de « plaisir éducatif local ».

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2012 - Projet Educatif Local et coéducation - Pourquoi et comment promouvoir la participation des parents, des enfants et des jeunes

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 979-10-394-0472-3