

Coéducation : un nouveau paradigme ?

COEDUCATION ET DEMOCRATISATION DES RELATIONS EDUCATIVES

Frédéric Jésus*

Une approche macroscopique de la coéducation : le Projet Educatif Local

- *Depuis au moins un trimestre, en France, l'actualité des débats publics sur l'éducation tourne de façon récurrente autour de la réforme dite « des rythmes scolaires » - et, en réalité, des rythmes éducatifs – mise en œuvre dans le cadre de la loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » du 8 juillet 2013.*

Cette réforme est centrée sur la refonte de la journée scolaire (désormais raccourcie) et de la semaine scolaire (désormais allongée) – mais pas encore ou toujours pas de l'année scolaire - des enfants de 2/3 ans à 11/12 ans qui fréquentent les écoles primaires, c'est-à-dire, en France, les écoles pré-élémentaires dites « maternelles » puis les écoles élémentaires. Elle vise à rendre ces temps scolaires plus adaptés aux besoins et aux rythmes essentiels, physiologiques voire sociaux, des enfants, et à les compléter de temps dits « périscolaires » rendus théoriquement plus accessibles et plus diversifiés. Elle vise aussi à instaurer plus de cohérence et de continuité entre les différents espaces-temps éducatifs, notamment familiaux, scolaires et « périscolaires », ainsi qu'entre leurs contenus.

Des tensions inouïes ont été suscitées par ce modeste appel, sinon à une démarche coéducative approfondie, du moins à de meilleures coordinations et, si possible, à des coopérations de proximité accrues entre les trois grandes catégories d'acteurs éducatifs que sont les parents, les enseignants et les personnels municipaux ou associatifs en charge des activités « périscolaires ». On peut déduire de la vivacité des débats en cours que, certes, ni la coéducation ni même la coopération éducative ne se décrètent. Une fois cette évidence rappelée, il s'avère que les tensions observées relèvent de plusieurs causes – méthodologiques, politiques, corporatistes, économiques – dont certaines sont légitimes et d'autres plus caractéristiques des phénomènes de résistance aux changements. Mais elles révèlent surtout le poids des cloisonnements institutionnels et des représentations mutuelles péjoratives (par exemple entre enseignants et animateurs). Elles reflètent également la dramatisation de la question éducative dans une époque marquée par des angoisses de tous ordres envers l'avenir, ainsi que l'insuffisance des débats de fond sur les valeurs, les finalités et les principales composantes de l'éducation, et en particulier de ses composantes scolaires.

Plus généralement, les tensions engendrées par le réaménagement - même partiel, modeste et progressif - des cadres spatio-temporels de la scolarité et des loisirs encadrés indiquent le déficit de culture démocratique en matière d'éducation, en France tout du moins. Ce déficit est nourri, entre autres causes,

* Consultant - Pédiopsychiatre de service public - Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France) - Auteur de *Coéduquer – Pour un développement social durable* (Dunod, 2004).

par la persistance de hiérarchies explicites - ou, pire encore, implicites - installées de longue date entre les divers et multiples acteurs de l'éducation au sujet des compétences et des légitimités qui leur sont reconnues ou qu'ils s'attribuent. Il en résulte des inégalités de prise en considération des points de vue formulés par les uns et les autres qui se manifestent : d'une part entre les différents professionnels eux-mêmes ; d'autre part entre certains de ces professionnels et les associations ; enfin entre tous ceux-là et les parents – sans parler des enfants et des jeunes eux-mêmes, classiquement placés tout en bas de l'échelle de pertinence attribuée à leurs points de vue.

Ce déficit démocratique s'est fait jour à l'occasion des consultations ou, dans les meilleurs des cas, des concertations instaurées par les décideurs éducatifs locaux, notamment par les élus municipaux et leurs partenaires institutionnels, pour déterminer et accompagner les premiers temps de la réforme des rythmes : elles ont été trop rarement exhaustives et approfondies et ont bien peu souvent abouti à de véritables co-décisions - difficiles à prendre en l'espèce, il est vrai.

Ce sont parfois – mais, fort heureusement ni partout ni tout le temps – de véritables confrontations qui ont dès lors marqué les premières étapes d'un débat public certes passionné, mais difficile à engager dans la transparence et la non directivité requises par tout processus démocratique. Le brouhaha a pu faire suite à de réels manques d'écoute mutuelle, voire à des tendances à l'instrumentalisation (notamment des parents par des élus locaux ou par des professionnels) ou au « passage en force » au profit de telle option d'organisation des rythmes sur telle autre. Et il est significatif que, dans ces contextes, les voix des enfants et des jeunes aient été bien peu souvent sollicitées donc, *a fortiori*, entendues. Pourtant, lorsqu'ils ont pu - ou dès qu'ils peuvent maintenant - s'exprimer sur leurs rythmes éducatifs et de vie, leurs propos s'avèrent en général circonstanciés, modérés et en phase avec les réalités vécues.

Le déficit démocratique a donc installé d'emblée les enfants et les jeunes au rang de ses premières victimes collatérales. Désignés comme « objets » et enjeux des débats au nom de l'idée que chacun brandit de leur « intérêt », ils n'en ont été que rarement les sujets. Et guère plus, du moins à ce jour, les co-acteurs d'une réforme qui les concerne pourtant en premier lieu, en première intention et au quotidien. Autrement dit, bien peu ou bien mal appliqué a été l'article 12 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), pourtant ratifiée par la France dès 1990, qui stipule : « *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* ».

- *La réforme – très sectorielle – engagée à ce jour en matière de rythmes éducatifs est destinée à s'inscrire à terme dans une perspective coéducative plus ou moins clairement affichée comme telle par la loi : celle du Projet Educatif de Territoire (PEdT). Or, le PEdT induit et représente une forme institutionnalisée de coéducation.*

Au regard de la rédaction de la circulaire, co-signée le 20 mars 2013 par le ministre de l'Education nationale et la ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative, qui en présente les finalités et le processus d'élaboration, le PEdT apparaît néanmoins très « primario-scolaro-centré » au regard des principales orientations mises en avant par ce texte. Il repose en outre sur un pilotage relativement « technocratique ». Il est cependant susceptible d'être doté, par les acteurs locaux et notamment municipaux qui en initient le processus, et si ceux-ci en manifestent l'intention, d'une ambition proche de celle des Projets

Educatifs Locaux (PEL) à la fois longitudinaux, transversaux et globaux qui ont été mis en place depuis près de 15 ans, mais sans cadre légal, par un nombre croissant de communes ou de communauté de communes.

Plus résolument que le récent PEdT, le PEL consiste en effet 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 de l'ensemble des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Le PEL est inséparable de l'idée d'action concertée entre tous les acteurs qui participent de manière directe ou indirecte à l'éducation des enfants sur le territoire considéré, à savoir : les parents, les élus locaux, les professionnels des collectivités locales (communes, départements, régions), de l'Education nationale et des autres services de l'Etat, les associations d'éducation populaire et/ou de proximité, et des institutions-clé diverses dont la Caisse d'allocations familiales. Autrement dit, le PEL représente une forme assez aboutie de concrétisation politique et institutionnelle du vieux concept, récemment réactualisé, de « coéducation ».

Ainsi, selon les circonstances locales ou, surtout, les orientations données par leurs élus et leurs services, certaines villes, refusant de centrer leur PEL sur des « publics » prédéfinis, ont souhaité que celui-ci concerne toutes les personnes de 0 à 18 voire 25 ans. Mais d'autres ont préféré se centrer sur les seuls âges de la scolarité commune (2-16 ans), ou développer des volets spécifiques permettant d'intégrer la dimension éducative de l'accueil institutionnel ou non des jeunes enfants, les risques de rupture éducative des 16-18 ans, les problèmes d'insertion socio-professionnelle des 18-25 ans, etc.

L'objectif commun des PEL est donc d'oeuvrer en faveur de la continuité, de la cohérence et de la complémentarité éducatives au sein d'un domaine, d'ampleur variable, regroupant en théorie l'ensemble des temps, des espaces, des contenus et des acteurs qui composent ce domaine. Mais l'observation de la diversité des PEL montre que, si une attention quasi constante est apportée aux articulations entre le champ scolaire et le champ dit « périscolaire », l'accent est en revanche diversement mis sur l'éducation familiale, l'éducation pendant les temps abusivement qualifiés d'« extrascolaires » - c'est-à-dire, en réalité, pendant les « temps libres » - , ainsi que sur les autres composantes de l'éducation au sens large (éducation des jeunes enfants, action socio-éducative voire médico-éducative et éducation spécialisée, formation professionnelle et accès à l'emploi, etc.).

Plus généralement, on observe d'une ville à l'autre, et donc d'un PEL à l'autre, une assez grande disparité de la volonté de prendre en compte, pour les comprendre et les réduire, les causes, les formes, les mécanismes et les conséquences des inégalités devant l'éducation scolaire et non scolaire – et notamment devant les « temps libres ».

Enfin, s'agissant des processus d'élaboration, de mise en oeuvre et d'évaluation des PEL, force est de constater le caractère très aléatoire de la recherche d'une participation réellement active et ouverte des parents – au-delà de celle des seuls représentants élus de « parents d'élèves », elle-même diversement sollicitée et valorisée – , et plus encore des enfants et des jeunes eux-mêmes. Il advient pourtant que des contributions véritablement politiques, c'est-à-dire sources d'analyses éclairantes et de propositions éclairées et non cantonnées à des postures de type « consumériste », soient produites par des parents voire par d'autres habitants. Il en résulte alors, le plus souvent, un gain de profondeur, de pertinence et d'acceptabilité des PEL auxquels ils ont pu s'associer de la sorte. Et, si peu nombreuses sont encore les villes

qui ont invité des enfants et des jeunes à participer, sous des formes appropriées, à la dynamique d'élaboration de leur PEL, elles ont pu constater non seulement le bien fondé et le sérieux de la plupart de leurs apports, mais aussi la dynamique d'éducation à l'exercice progressif de leur citoyenneté que cette participation permet d'impulser et de diffuser, de façon très concrète, au sein des structures scolaires et, chaque fois que possible, non scolaires qu'ils fréquentent.

Ainsi instruit par les expériences forgées à l'occasion des démarches de PEL, le récent PEdT devrait permettre quant à lui de dépasser le seul accompagnement de la réforme des temps éducatifs des enfants, ci-dessus évoquée et telle que prévue par le décret « *relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires* » signé le 24 janvier 2013 par le Premier ministre et le ministre de l'Education nationale. C'est en effet une approche de l'éducation - et du droit à l'éducation - conforme à plus d'un égard aux dispositions de la CIDE que les collectivités locales peuvent dès lors concrétiser au moyen du PEdT :

- d'une part en se référant à une conception globale de l'éducation, afin de mieux veiller à l'intégration de ses diverses composantes (familiales, institutionnelles et notamment scolaires, et pendant les temps libres) dans un contexte de proximité ;
- d'autre part en engageant, avec leurs partenaires institutionnels et associatifs mais aussi avec les familles, des démarches susceptibles de conférer à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation de leur PEdT une dimension authentiquement participative et démocratique.

En outre, dans le cas de figure encore hypothétique où se généraliseraient en France la mise en oeuvre et la mise en place progressives de PEdT s'adressant à tous les enfants de 0 à 18 ans, seraient alors touchés 7,9 millions de familles, soit 15,8 millions de mères et de pères, et 14,6 millions d'enfants – sans compter près d'un million de « beaux-parents » (sachant que près de 1,6 millions d'enfants vivent dans des familles dites « recomposées »). A quoi s'ajouteraient 2 à 3 millions de professionnels et d'acteurs associatifs impliqués d'une façon ou d'une autre dans l'éducation des enfants de 0 à 18 ans – et dont nombre d'entre eux sont d'ailleurs eux aussi des parents. Au-delà des doubles comptages résultant de ce grossier inventaire, c'est donc presque la moitié des 65,8 millions d'habitants que compte la population française en 2013 qui est potentiellement concernée, dans les 33.000 communes que compte le territoire national, par l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation de tels PEdT et/ou de PEL déjà en cours d'application (qu'il s'agissent de projets communaux ou de projets inter-communaux).

L'enjeu démocratique saute ici aux yeux. Pour autant, il n'est à ce jour qu'assez partiellement pris en compte pour ce qui concerne les PEdT. Le législateur de 2013 reste en effet très évasif, pour ne pas dire frileux, sur la participation et les apports spécifiques des parents à ces processus structurants essentiels pour le développement de leurs territoires de vie et pour la nation tout entière. Et il est totalement muet pour ce qui en est de la sollicitation et des contributions des enfants et des jeunes ! On ne peut que regretter, ici encore, cette scotomisation de l'article 12 de la CIDE, à peine compensée par les quelques initiatives locales qui ne s'y résolvent pas mais qui requièrent cependant un accompagnement méthodologique minutieux pour éviter que la participation des enfants et des jeunes ne coure les risques du formalisme, de la caricature ou de l'instrumentalisation.

Une approche microscopique de la coéducation : la « démocratie familiale »

- *Deux des principaux atouts - sinon des principaux objectifs - de la démarche co-éducative, pour les enfants, est l'apaisement qu'elle peut leur procurer en même temps que la place spécifique qu'elle leur y reconnaît.*

En tant qu'« *éducation donnée ou reçue en commun* » (Larousse du XX^{ème} siècle, 1928), la coéducation se caractérise par un double principe de réciprocité et de communauté. Elle ne saurait donc désigner une coalition d'adultes réunis par leur tentative d'encercler l'enfant en le mettant « au centre » de leurs préoccupations et de leurs approches préventives (pour les plus jeunes) ou répressives (pour les plus âgés). Elle vise au contraire – on vient de le voir à propos des PEL et, il faut l'espérer, des PEdT - une recherche bienveillante de cohérence et de complémentarité entre les éducateurs, ce qui nécessite de mobiliser leurs aptitudes à se concerter et à coopérer. Et si elle entend prendre en compte les besoins des enfants, elle s'intéresse aussi à leurs aspirations, donc à leurs points de vue et à leurs suggestions.

On sait de longue date, mais on ne rappelle sans doute pas assez souvent, que la qualité des relations parents/enseignants, indexée sur la part de confiance et de respect mutuels qu'elles devraient comporter, contribue à réduire nombre de conflits de loyauté intériorisés par l'enfant, ce qui permet à son énergie mentale de rester disponible pour les apprentissages scolaires et non scolaires que lui proposent les uns et les autres.

On sait aussi qu'il en va de même à l'échelle de la famille. Qu'il s'agisse, par exemple, de la capacité des parents à concilier leurs éventuels désaccords éducatifs ou, en cas de séparation et de rupture de leur couple conjugal, de leur détermination à maintenir un couple parental attentif et bientraitant, ouvert le cas échéant aux apports de « beaux-parents », l'enjeu consiste dans tous les cas à préserver la possibilité, pour l'enfant, de s'enrichir des apports éducatifs et affectifs de chacun de ses deux parents, ainsi que de leurs réseaux relationnels respectifs. Et, par conséquent, la possibilité de s'exprimer sans craindre les conséquences familiales de sa prise de parole...

- *Au quotidien de la vie familiale, c'est en deçà ou au-delà des seules situations de tension, et en tout état de cause sans lien nécessaire avec elles, que la coéducation est aujourd'hui en mesure de révéler sa plus-value démocratique. Celle-ci est d'ailleurs juridiquement validée, mais peu d'adultes le savent encore – même si, dans les faits, un nombre croissant d'entre eux la mettent en pratique.*

En France, mais pas seulement, le pessimisme politique, social et culturel ambiant contribue, depuis une quinzaine d'années, sinon à susciter du moins à promouvoir une régression vaguement nostalgique vers des modèles éducatifs autoritaristes, hiérarchisants et directifs – et ceci, malgré l'efficacité historiquement douteuse de ceux-ci. En première ligne des mis en cause, les parents sont réputés – et disent eux-mêmes – éprouver un « déficit d'autorité » envers leurs enfants. Une profusion de discours politiques et de dispositifs de contrôle social à peine dissimulé ont alors prétendu, au moyen de certaines conceptions dominantes et infantilisantes du « soutien à la parentalité », non pas conforter une autorité parentale structurante et rassurante mais restaurer l'imposition de rapports de force à l'encontre des enfants.

Se soumettre à de telles tendances conduirait pourtant à faire oublier que l'autorité réelle repose *in fine* sur l'art d'autoriser, et pas seulement d'interdire, de savoir dire « non » parfois pour pouvoir dire « oui » plus

souvent, de tenir la main mais pour parvenir à la lâcher, le moment venu. De sécuriser les chemins de la liberté. Bref de protéger, mais pour émanciper.

Mais ce n'est pas tout. L'autorité parentale, en application notamment de l'article 12 de la CIDE, a été redéfinie le 4 mars 2002, en France, par une nouvelle rédaction de l'article 371.1 du Code civil. Celui-ci stipule désormais que l'autorité parentale est exercée par les deux parents et que, dans l'intérêt et le respect de la personne de l'enfant, elle consiste en un ensemble de droits et de devoirs visant à garantir sa sécurité, sa santé, sa moralité et les conditions de son éducation et de son développement, mais aussi à « *associer l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de discernement* ».

De fait, la génération « *on ne parle pas à table* », composée de familles pyramidales, patriarcales ou matriarcales, a progressivement - et parfois maladroitement - passé le relais à une génération « *il faut qu'on se parle* ». A défaut de réussir à s'organiser d'emblée de façon vraiment démocratique, les familles qui la constituent tendent à ressembler à des associations d'individus aux rôles et statuts certes distincts, mais soucieux de construire et d'entretenir des relations moins inégalitaires, de développer leurs échanges internes et externes. Voire de se présenter comme de toutes petites collectivités territoriales, à la fois jalouses de leur autonomie et conscientes de leurs interdépendances.

Ces familles sont manifestement à la recherche de modes de fonctionnement plus démocratiques, et ceci souvent au prix ou à l'occasion de moments de crise. On les rencontre dans tous les milieux sociaux et culturels, même si des familles conservatrices ou de migration récente, issues de sociétés dites « traditionnelles » et fortement inégalitaires, peuvent éprouver d'importantes difficultés à découvrir et à s'approprier des principes d'égalité entre les hommes et les femmes, de même qu'à reconnaître aux enfants des droits à l'expression, à l'intimité, au choix de certaines de leurs activités, etc., bref des droits civiques et politiques à usage intra et extra-familial proches de ceux des adultes.

Les recherches et les tâtonnements expérimentaux de ces familles et les besoins d'échanges - entre elles ou avec des professionnels de confiance – dont elles font souvent état devraient être encouragés, accompagnés et valorisés plutôt que montrés du doigt, considérés comme des équivalents de laxisme ou d'angélisme éducatifs. Certaines d'entre elles s'efforcent d'ailleurs, ou se voient suggérer par des professionnels, de tester l'intéressante possibilité de canaliser, de structurer et même d'instituer leurs modes de fonctionnement démocratique un peu brouillon, par exemple en mettant en place en leur sein des « conseils de famille » formalisés comme tels – dont on observe alors que, bien souvent, les enfants en deviennent les premiers adeptes et les contributeurs les plus résolus.

Il n'est de coéducation que démocratique

- *Malgré des réticences, des stagnations, des crispations et certaines régressions, on observe une lente mais sans doute inéluctable progression de la concrétisation du droit des enfants à l'expression, à la prise en considération de leurs points de vue, voire à la participation active au fonctionnement des institutions éducatives.*

Au titre des crispations et des régressions, il faut notamment mentionner, en France, les évolutions du secteur de la Protection judiciaire de la jeunesse, dont les missions pénales ont été renforcées depuis une dizaine d'années et qui a vu renaître depuis 2002, sous l'intitulé aux allures d'oxymore de « centre éducatif fermé », un concept que l'on espérait abandonné depuis la fermeture, dans la première moitié du XX^{ème}, des sinistres « colonies pénitentiaires » pour mineurs délinquants récidivistes.

Pour la grande majorité des enfants, cependant, les conceptions éducatives dominantes reposent de plus en plus, sinon sur la reconnaissance de leurs droits civiques et politiques et de leurs droits de les exercer, du moins sur celle de l'importance de leur consentement éclairé et de leur implication active dans les projets éducatifs de tous ordres qui les concernent.

Cette tendance est plus nette dans les structures d'animation relevant des champs de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle, dans la mesure où ils sont marqués de longue date par l'esprit et les méthodes de l'éducation populaire : accueils préscolaires, activités dites « périscolaires », centres de loisirs sans hébergement, centres de vacances, etc. La participation des enfants à l'élaboration des règlements intérieurs de certaines de ces structures ou encore à la gestion des coopératives scolaires en fournit des exemples avancés.

Des orientations similaires se font jour aussi dans les institutions socio-éducatives et médico-éducatives, du fait d'incitations légales (en France, la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale) ainsi que d'initiatives institutionnelles locales, notamment associatives. Quelques structures d'accueil éducatif résidentiel ou d'action éducative en milieu ouvert relevant du champ de la protection de l'enfance ont ainsi entrepris d'associer les parents, mais aussi les enfants et les jeunes, à la réactualisation de leurs projets d'établissement ou de service. Dans le domaine sanitaire, les services de soins curatifs sont quant à eux tenus d'informer les enfants et de recueillir leurs avis sur les soins qui, hors urgence, leur sont dispensés (par application, en France, de la loi du 4 mars 2002 sur les droits des patients, qui comporte des dispositions spécifiques aux mineurs), pendant que les équipes et les programmes se consacrant à des objectifs de prévention sanitaire et de promotion de la santé développent de plus en plus des méthodologies reposant sur l'implication et la mobilisation actives des enfants et des jeunes concernés.

Ces évolutions de fond restent toutefois moins perceptibles et plus aléatoires dans les établissements scolaires, toujours enclins à réduire les enfants à leurs dimensions d'élèves, même si des initiatives intéressantes se manifestent çà et là, par exemple lorsque sont constituées des conseils d'enfants à l'échelle d'une classe ou d'une école ou encore, plus largement, dans le cadre des pédagogies coopératives. La participation des enfants et des jeunes à la vie municipale reste elle aussi timidement envisagée, fragile dans son organisation, réduite dans ses champs d'application, malgré cependant la multiplication et le développement depuis près de 35 ans, en France, de Conseils municipaux d'enfants et/ou de jeunes, et malgré, encore une fois, les perspectives ouvertes par l'institutionnalisation des Projets éducatifs locaux. Toutefois, dans les établissements scolaires comme dans les collectivités locales, c'est une démocratie plus classiquement représentative que franchement participative qui reste pour l'essentiel proposée aux enfants et aux jeunes, avec les quelques avantages et les nombreux inconvénients que ce choix comporte pour eux, notamment pour les plus jeunes.

Dans tous les cas, le lancement d'une dynamique de participation démocratique à laquelle sont conviés les enfants et les jeunes est déterminé par les convictions et par la volonté politique des élus et/ou des décideurs institutionnels, au plan national et au plan local. Son approfondissement est ensuite affaire de méthodologie, pour éviter deux principaux écueils : soit l'émergence d'une parole d'enfants ou de jeunes qui ne soit que du tohu-bohu, ou la matière première d'une caricature de concertation, voire d'une instrumentalisation adulte, mais sans suites tangibles ni pour les enfants ni pour les adultes ; soit l'enfermement dans une logique consumériste, faite de critiques et d'exigences formulées par les enfants et les jeunes sans implication de leur part dans la recherche et la mise en œuvre de solutions et d'initiatives conçues avec eux, et pas seulement pour eux.

Le meilleur cas de figure pour que la parole et la participation des enfants et des jeunes soient reconnues comme légitimes et nécessaires consiste en ce qu'elles soient sollicitées à toutes les phases de l'élaboration, de la concrétisation et de l'évaluation d'un projet qui les concerne directement – mais il peut s'agir aussi d'un projet qui ne les concerne pas exclusivement, par exemple dans le domaine de l'aménagement urbain. L'appel à leur expertise d'expérience et à leur expertise d'usage contribue en effet à ce que les composantes d'un tel projet y gagnent en pertinence, donc en acceptation et en adhésion de leur part, donc en efficacité voire en efficience pour les adultes qui en assument, *in fine*, la maîtrise d'œuvre.

- *Force est néanmoins de constater que la participation des enfants et des jeunes a encore beaucoup de chemin à accomplir. Elle ne peut d'ailleurs s'envisager et se généraliser de façon isolée, courant alors le risque d'apparaître anecdotique, futile, transitoire ou encore abstraite et, peut-être, démagogique. Elle doit le plus souvent s'accompagner, voire être précédée, de la participation démocratique des parents.*

Or, malgré de réelles avancées, la participation authentique des parents aux politiques familiales, éducatives ou encore sociales reste encore politiquement et institutionnellement bridée. La crainte de les voir s'engager comme acteurs et pas seulement comme destinataires passifs de ces politiques résulte certes des intrusions parfois excessives - bien que souvent compréhensibles - de certains d'entre eux dans les domaines de compétences et d'interventions de professionnels qui peuvent alors s'en estimer agressés. Mais plus fondamentalement, et comme pour ce qui concerne les enfants et les jeunes, c'est surtout l'expertise spécifique des parents qui peine à s'affirmer et à être reconnue comme telle.

En outre, la prolifération déjà signalée de dispositifs de « soutien à la parentalité » reposant sur des intentions de départ parfois ambiguës a conduit à individualiser, psychologiser et dépolitiser à l'excès les contributions pourtant indispensables des parents à la mise en projet des politiques locales qui les concernent en tant que parents mais aussi en tant qu'habitants et citoyens.

Ces approches font en effet appel à des postures de « soutien » - moins des parents eux-mêmes que de leur insaisissable « parentalité » - qui débouchent souvent, en pratique, sur des postures de « guidance » ou de « suivi », sinon de supervision et de contrôle. Pour utiles et plus ou moins sollicitées qu'elles puissent être, elles se substituent la plupart du temps aux accompagnements collectifs - qu'ils soient professionnels, associatifs ou citoyens - de parents qui souhaiteraient en ces occasions mettre en lumière et en débat tous les aspects, certes subjectifs mais surtout objectifs, de leur condition parentale, c'est-à-dire aussi les contraintes qui en résultent comme les opportunités et les débouchés politiques que la mobilisation de leur « pouvoir d'agir » permet d'entrevoir.

L'accompagnement des parents, plutôt que le soutien de leur « parentalité », permettrait enfin d'encourager et de valoriser au passage le rôle premier qu'ont les parents pour promouvoir chaque fois que possible l'expression et la participation active de leurs enfants : d'abord au sein de la famille, puis au sein des structures éducatives qu'ils fréquentent.

- *C'est pourquoi il s'avère possible de conclure, aujourd'hui, sur la « contagion » et la dialectique démocratiques que devrait receler une authentique démarche coéducative.*

Il en va de l'intérêt supérieur des enfants que ceux-ci, leurs parents et les professionnels de proximité soient prémunis du risque d'expérimenter, d'étendre et d'approfondir la démocratisation de leurs relations éducatives de façon discordante, asynchrone voire contradictoire. Pour prévenir les quiproquos et les préjudices qui résulteraient de tels déséquilibres, il convient donc que les parents, les décideurs politiques et institutionnels et tous les autres acteurs locaux de l'éducation fassent progresser cette démocratisation simultanément à chacun des trois niveaux où elle est en mesure de s'installer dans les pratiques et de produire ses effets : au sein des familles, au sein des institutions éducatives, et entre les familles et les institutions.

Comme la maltraitance, qu'elle peut contribuer à prévenir, et comme la bienveillance, dont elle procède en partie, la démocratisation des relations éducatives se diffuse sur le mode de la contagion. Il en va bien entendu de même des conceptions hiérarchiques et autoritaristes des relations humaines même si l'on sait désormais, à rebours de certains esprits nostalgiques, que les « vertus » de cette contagion-là sont bien peu propices au progrès humain et au progrès social.

Il existe au total une interaction dialectique de la démarche coéducative et de la démocratisation des relations éducatives entre les adultes et les enfants, mais aussi entre les adultes et, à terme, entre les enfants eux-mêmes. Elle détermine précocement les occasions et les moyens d'éviter d'entériner ou de régresser vers des relations humaines, et plus seulement éducatives, marquées par la prédominance des rapports d'influence, de force, de compétition. Elle vise au contraire à privilégier l'esprit de dialogue, de négociation, de conviction, de coopération.

Pour que l'éducation au sens large, de la naissance à l'âge adulte, contribue à créer les conditions d'un progrès humain, social, économique, écologique véritablement durable, c'est-à-dire responsable et solidaire, il faut donc aujourd'hui parvenir à réunir les motivations, les occasions, les moyens et les méthodes d'une coéducation nécessairement démocratique.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2013 - Coéducation un nouveau paradigme - Coéducation et démocratisation des relations éducatives

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 979-10-394-0474-7