

COEDUCATION DEMOCRATIQUE ET CONTINUITE EDUCATIVE

Frédéric Jésus

Article publié dans *Diversité*, n° 183, premier trimestre 2016

Les politiques publiques, nationales et locales, accordent un intérêt croissant à la diversité des temps et des espaces qui jalonnent les parcours éducatifs des enfants, de la naissance à 18 ans. Elles sont dès lors conduites à promouvoir la recherche d'une continuité des contenus et d'une cohérence entre les acteurs de cette éducation globale. La notion de coéducation peut y retrouver des finalités et des périmètres réactualisés, mais au moyen de démarches de projet authentiquement démocratiques.

Une volonté de promouvoir la continuité et – mieux encore – la cohérence éducatives est aujourd'hui affichée par les politiques publiques nationales, bien que de manière assez timide, et selon des modalités qui restent largement scolaro-centrées. Cette volonté est par ailleurs diversement relayée, puis concrétisée, aux différents niveaux territoriaux. Mais le parti pris qui la soutient semble faire appel à la mobilisation des principes et à la redéfinition des pratiques de la « coéducation », concept ancien mais judicieusement réactivé, et qui aide à en déterminer à la fois l'éthique et la méthodologie.

Prenant acte du caractère global de l'éducation, ces « nouvelles » approches et ces récentes ambitions supposent tout d'abord de reconnaître minutieusement la grande diversité des temps, des espaces et donc des acteurs qui se consacrent à ses composantes formelles, non formelles et informelles, et ceci tout en admettant que les parents sont les principaux éducateurs de leurs enfants, tout du moins en termes de présence et de responsabilité (partie 1). Pour autant, et de ce fait, aucune dynamique nationalement impulsée, localement mise en œuvre et reposant sur des alliances coéducatives authentiques et progressistes ne saurait sans risques divers, notamment idéologiques, se réduire au seul périmètre des relations binaires et historiquement tendues entre parents et « École » (partie 2). C'est pourquoi toute démarche coéducative soucieuse de continuité et de cohérence éducatives doit être démocratiquement ouverte à tous les acteurs concernés, et notamment aux parents, mais aussi, selon des modalités appropriées, aux enfants et aux jeunes eux-mêmes (partie 3).

Diversité des acteurs de l'éducation

Pour identifier les acteurs de l'éducation, la méthode est simple, pragmatique et garante d'exhaustivité. Il suffit, en se plaçant à la hauteur d'expérience des enfants et des jeunes, de dresser la liste des principaux temps et des principaux espaces consacrés à leur éducation (au sens large), et d'en déduire la liste des personnes de tous statuts qui y jouent un rôle actif. On observe alors que l'intrication de ces temps et de ces espaces leur confère une dimension d'espaces-temps, qu'elle

confirme le grand nombre et la diversité des acteurs impliqués et qu'elle indique aussi en filigrane la nécessité et l'importance de leurs coopérations.

Les différents *temps éducatifs* des enfants sont :

- les temps éducatifs familiaux, vécus chaque jour, semaine, mois et année, de 0 à 18 ans, habituellement au sein de la famille d'origine, mais parfois de la famille élargie ou d'une famille d'accueil ;
- les temps éducatifs institutionnels, vécus en crèche collective, familiale ou parentale, en halte-garderie, en jardin d'enfants, etc., et consacrés aux différentes composantes de l'accueil prodigué aux jeunes enfants, de leurs premiers mois de vie jusqu'à 2 ou 3 ans ;
- les temps éducatifs institutionnels, essentiellement consacrés aux apprentissages et activités scolaires et formalisés comme tels pour les enfants de 2 ou 3 ans à 16 ou 18 ans ¹, et pouvant inclure – selon les dénominations des dispositifs en vigueur – des temps d'études surveillées ou dirigées, d'aide aux devoirs en milieu scolaire, d'« aide personnalisée », d'« aide spécialisée », d'« accompagnement éducatif » (dans sa composante scolaire) et, plus récemment d'« activités pédagogiques complémentaires », ainsi que, pour certains collégiens, lycéens et apprentis, des temps de stages effectués à l'extérieur des établissements scolaires ;
- les temps éducatifs dits « périscolaires », diversement accompagnés par plusieurs catégories de professionnels – et, souvent, de bénévoles plus ou moins formés à cet effet –, et qui recouvrent les transports collectifs domicile/école et école/domicile, les accueils et les activités pré et postscolaires, la restauration scolaire et la pause méridienne, la partie non scolaire de l'« accompagnement éducatif » initié et piloté par les acteurs scolaires, les activités relevant du « programme (ou dispositif) de réussite éducative » (PRE/DRE) ou de la « charte locale de l'accompagnement à la scolarité » (CLAS) ;
- les temps libres consacrés aux loisirs éducatifs (récréatifs, culturels, artistiques, sportifs), intrafamiliaux ou extrafamiliaux, encadrés ou non (quand ils ne le sont pas, le collectif d'enfants peut être à lui-même, dans certaines conditions, son propre éducateur) – il n'y a pas lieu de qualifier d'« extrascolaires », comme on le fait pourtant souvent, ces temps qui ne se réfèrent pas nécessairement aux temps et aux objectifs scolaires, mais on sait en revanche que les enfants sont particulièrement inégaux devant ces temps libres et devant les options qui leur sont proposées, dont une partie seulement peut être qualifiée d'éducatives ;
- les temps d'ennui, de rêverie et surtout de sommeil et de repos, qui ne sont a priori pas éducatifs, mais dont les rythmes qui les structurent – et notamment les caractéristiques du sommeil – ont des effets majeurs, désormais bien identifiés par les travaux convergents des chronobiologistes, sur les conditions de l'éducation en général, et des apprentissages en particulier.

Les différents *espaces éducatifs* des enfants sont, quant à eux :

¹ S'agissant des écoles pré-élémentaires (dites « maternelles ») et élémentaires, les principes et modalités d'organisation de ces temps sont décrits par la circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013 du ministère de l'Éducation nationale, relative à l'« organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires ». **Il en ressort que le temps scolaire annuel de 844 heures correspond seulement à 9,6 % du temps de l'enfant.**

- l’espace de la famille, composé au moins des parents et de la fratrie, sous ses multiples formes (foyers conjugaux, séparés, monoparentaux, recomposés, mais aussi familles d’accueil, etc.) et en ses multiples périmètres (grands-parents, oncles et tantes, « beaux-parents », parents des « beaux-parents », etc.) ;
- les espaces d’accueil de la petite enfance, qu’ils soient institutionnels ou non, qu’ils soient publics, associatifs ou privés, qu’ils soient collectifs ou familiaux ;
- les espaces scolaires publics ou privés, des écoles pré-élémentaires aux lycées, sans oublier les centres de formation des apprentis, les terrains de stage, mais aussi les classes ou les espaces scolaires installés dans certains hôpitaux, etc. ;
- les espaces dits « périscolaires », étroitement articulés aux précédents, voire souvent communs ou partagés avec eux, et qui recouvrent moyens de transport collectifs, lieux de restauration collective, cours de récréation, lieux de tenue des accueils et des activités pré et post-scolaires, lieux de tenue des actions de soutien et d’accompagnement scolaires et d’aide aux devoirs ², etc. ;
- les espaces de loisirs institutionnalisés, dits « extrascolaires », que sont les centres de loisirs sans hébergement, centres de vacances avec hébergement, bibliothèques, médiathèques, ludothèques, musées, centres sociaux ou socioculturels, maisons de quartier, maisons des jeunes et de la culture, conservatoires de musique ou de danse, gymnases, terrains de sport et tous autres espaces et équipements dédiés à des pratiques récréatives, culturelles, artistiques, sportives, etc., à vocation en tout ou partie éducative et formative, mais distinctes des activités et des objectifs spécifiquement scolaires ;
- les espaces publics ouverts (squares, jardins, rues, skate et roller parcs, « parcours nature », etc.) sous certaines conditions d’aménagement et, surtout, de présence de professionnels de l’animation ou de l’éducation pour y accueillir et y « encadrer » les enfants et les jeunes qui s’y présentent spontanément ;
- 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.

Les listes ci-dessus ébauchées donnent à percevoir à quel point l’éducation, en tant que fonction sociale, se déroule bien au-delà des seuls temps et des seuls espaces, publics et privés, qui y sont exclusivement consacrés. Il s’agit donc d’une fonction sociale largement répartie et partagée – y compris entre des acteurs qui n’en sont que partiellement conscients – et à l’égard de laquelle se posent, de ce fait, les questions de la nécessité et des modalités de son organisation collective.

Aussi l’inventaire et l’analyse des divers temps éducatifs doivent-ils être affinés selon ce dont les politiques publiques entendent se saisir en la matière : faut-il plutôt les appréhender dans les grandes phases, largement déterminées par celles de la scolarité, en lesquelles se découpe l’enfance de 0 à 18 ans, et donc aussi les modalités de passage de l’une à l’autre ? Ou plutôt, au sein de chacune de ces phases, selon les rythmes annuels, hebdomadaires ou journaliers des enfants ? À moins que, mieux encore, on cherche à concilier la personnalisation des parcours éducatifs et scolaires avec le respect des rythmes individuels et collectifs, afin de permettre à chaque enfant

² Ces actions peuvent se tenir dans des locaux associatifs (ou des locaux publics mis à disposition d’associations) ou dans les locaux des organismes privés qui les dispensent à titre onéreux, ou encore, dans les deux cas de figure, au domicile des familles.

d'en mieux vivre et mieux franchir les étapes, sans se désolidariser des différents groupes d'enfants auxquels il participe ? Si le déroulé de ces étapes donne du sens aux parcours suivis sur le temps long de l'éducation, les rythmes propres à chacune d'entre elles expriment la façon dont sont organisés et perçus, dans l'immédiat, les rapports entre les espaces, les temps et donc les contextes mais aussi les contenus éducatifs. Les rythmes s'appuient en particulier sur les repères humains et matériels, relationnels et symboliques, que chaque espace fournit aux séquences temporelles qui s'y déroulent et à la régularité desquelles il apporte, comme dans un rite, un cadre et un ordre rassurants.

Dressé à l'initiative de la commune (ou de l'intercommunalité) avec l'ensemble de ses partenaires publics et associatifs et avec les familles elles-mêmes, l'inventaire local, exhaustif, minutieux et dynamique des multiples espaces éducatifs permet en outre, 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'Éducation nationale). Il permet aussi de prendre conscience certes de la diversité des acteurs qui s'y consacrent, mais aussi de leurs fréquentes proximités fonctionnelles et géographiques. Il conduit donc à s'interroger sur la pertinence des cloisonnements observés entre ces espaces, entre ces acteurs, et qui s'avèrent rarement utiles et bénéfiques pour les enfants, surtout lorsqu'ils suscitent des rivalités de compétences parfois associées à des querelles de territoires.

L'analyse croisée des temps et des espaces éducatifs ainsi inventoriés conduit par ailleurs à remarquer que, du point de vue de l'enfant, et compte tenu d'un certain nombre de circonstances concrètes, les acteurs de l'éducation sont de facto amenés sinon à coopérer, du moins à se croiser ou à se côtoyer assidûment. Ainsi constate-t-on que chaque grand type de temps éducatifs est souvent réparti sur plusieurs espaces éducatifs. Par exemple, le temps dédié au travail scolaire se déroule surtout à l'école, mais aussi en famille (à l'occasion des problématiques et controversés « devoirs »), dans les locaux d'une association, du centre social de proximité (dans le cadre par exemple de l'« accompagnement à la scolarité ») ou d'une officine privée dédiée au soutien scolaire, dans ceux de la bibliothèque municipale, etc. Les temps libres à contenus éducatifs sont quant à eux surtout vécus en famille, mais aussi dans des équipements de loisirs récréatifs, culturels ou sportifs, dans des espaces publics plus ou moins aménagés et animés à cet effet, etc. Les temps consacrés au sommeil sont surtout pris en famille, mais aussi dans les locaux de la crèche, dans le dortoir jouxtant la classe pré-élémentaire de petite section et parfois, pour certains enfants plus âgés en déficit de sommeil, dans l'espace de l'accueil préscolaire... voire en classe, pendant les cours !

Une difficulté et une ambiguïté caractérisent à ce propos la désignation de « périscolaires » attribuée à certains temps (qui ne le sont qu'au motif d'être centrés sur les caractéristiques horaires voire, tout en s'en distinguant, des contenus des temps scolaires), ainsi qu'à certains espaces (qui ne le sont qu'au motif d'être proches ou parties prenantes des espaces dédiés aux activités scolaires, tout en proposant d'autres types d'activités). 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, des mots qui les désignent et des représentations qui s'y attachent. Le flou terminologique recouvre ici un flou institutionnel qui nourrit d'âpres débats portant sur la légitimité convergente ou divergente des acteurs – scolaires, municipaux, familiaux, associatifs – susceptibles d'en déterminer le projet et, donc, les contenus éducatifs. Aussi ces espaces-temps, que l'on peut qualifier de « transitionnels » (entre école et familles), sont-ils à juste titre l'enjeu de délibérations

nationales et locales dont la dimension démocratique devrait être soigneusement recherchée et garantie, en y associant non seulement les enseignants et les parents mais aussi, dans des conditions appropriées, les enfants et les jeunes eux-mêmes, qui en sont les principaux « usagers ».

On observera au passage que les familles et les communes sont particulièrement fondées à revendiquer et occuper conjointement des rôles actifs dans les réflexions, les concertations et les prises de décision relatives à l'éducation. La famille n'est-elle pas de toute évidence – même si cette évidence doit être souvent rappelée – l'espace éducatif 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 en lesquels se décompose ce temps global ? Et de proches constats ne peuvent-ils pas être dressés, surtout en milieu urbain, pour ce qui concerne le territoire communal ? En complément des logements où ils résident en famille, qui peuvent eux-mêmes relever du domaine parapublic géré par les bailleurs sociaux et ont nécessité en tout état de cause un permis de construire délivré par le maire, les différents équipements publics et espaces ouverts relevant en tout ou partie de l'initiative de la commune – sans parler des transports en commun qui les relie – constituent en effet l'essentiel du cadre de vie quotidien des enfants, et notamment des plus jeunes.

On observera enfin que certaines visées ambitieuses traversent et relient opportunément les espaces et les temps de l'éducation et qu'elles peuvent donc en rapprocher les acteurs. Elles constituent autant de principes fédérateurs possibles pour l'élaboration d'une démarche coéducative, au niveau d'un établissement, ou d'un projet éducatif global, au niveau d'une collectivité locale. Ces visées et ces principes sont, 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 essentiels de l'action éducative ;
- la recherche de meilleures *accessibilités* – géographique, sociale, économique, matérielle, sexuelle, culturelle, etc. – *des différentes ressources éducatives*, et la volonté de réduire les inégalités d'accès à ces ressources ;
- l'existence ou la création de *transitions* et de *passerelles* organisées – voire d'équivalents de rites de passage – *entre les espaces-temps éducatifs* (par exemple, autour de l'admission en crèche, de la première scolarisation, de l'entrée au CP, des premiers séjours collectifs et extra-familiaux de loisirs, 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, leurs besoins spéciaux, leurs difficultés éventuelles, mais aussi leurs talents propres, etc.), et ceci dans une perspective d'« éducation inclusive ³ » ;
- la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possibles *l'expression et la participation des parents* au sein de l'action éducative ;
- la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possibles *l'expression et la participation des enfants et des jeunes* au sein de l'action éducative.

³ Au sens que l'UNESCO donne à ce terme depuis la Conférence internationale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux tenue à Salamanque, en Espagne, du 7 au 10 juin 1994.

Périmètres et finalités de la coéducation

Depuis une quinzaine d'années, et du fait des considérations ci-dessus exposées, un certain nombre de villes et d'intercommunalités ont initié des démarches, souvent ambitieuses, de projet éducatif local (PEL). Ces PEL se consacrent en général à une approche globale de l'éducation, visant à rechercher, accroître et garantir la continuité et la cohérence des temps, des espaces et des contenus éducatifs proposés aux enfants de 0 à 18 ans et, par conséquent, la complémentarité coéducative des acteurs qui s'y consacrent. C'est pourquoi ils représentent aujourd'hui, au niveau local, une des formes pluri-institutionnelles – et potentiellement citoyennes – les plus abouties de la coéducation en construction et en action.

Plus récemment, l'adoption, le 8 juillet 2013, de la loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École » a permis d'inscrire l'existence du projet éducatif territorial (PEdT) dans le Code de l'éducation (article L555-1) et de confier aux maires la responsabilité d'en initier et d'en piloter le processus, en lien avec – entre autres – les services de l'État. Une circulaire, cosignée le 20 mars 2013 par le ministre de l'Éducation nationale et la ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, en avait déjà présenté les finalités et le processus d'élaboration. À plus d'un égard, les PEdT sont loin d'afficher la même ambition que celle visée par les PEL (quant aux finalités du projet, aux âges des enfants, aux activités concernées, à la diversité des acteurs sollicités, aux modalités de validation, de pilotage et de suivi...). À chacune de leurs étapes – élaboration, mise en œuvre, évaluation –, ils fournissent cependant une occasion inédite, bien qu'encore peu souvent ou peu significativement saisie par les élus locaux, de systématiser le recours à la participation active et démocratique des parents – mais aussi, selon des modalités appropriées, des enfants et des jeunes – et à celle des associations de proximité.

La loi du 8 juillet 2013, de même que nombre de textes et de discours des ministres de l'Éducation nationale qui lui ont fait suite, se réfèrent en outre – et c'est une évolution notable – au concept de « coéducation », mais sans en préciser le périmètre ou en le cantonnant implicitement au seul domaine générique des « relations parents/école ». Ce qui risque de réduire, de biaiser ou de dramatiser l'ambition politique potentielle et opérationnelle des PEdT en matière de coéducation. L'article 2 de la loi stipule certes que, « pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». Mais cette « participation » est en réalité essentiellement affectée, entre les lignes, à des objectifs, louables mais restrictifs, voire ambigus, de promotion de la « mixité sociale » et d'« inclusion scolaire » – et non pas de coélaboration systématique des politiques éducatives avec l'ensemble des parents (et des autres acteurs en contact avec eux).

Or, pour ancien qu'il soit, le concept de « coéducation » s'avère plus fertile que jamais pour repenser et « refonder », au bénéfice de tous – enfants, jeunes, parents, professionnels, élus locaux –, les conditions de leurs coopérations au sein d'un projet local et global soucieux de continuité et de cohérence éducatives – et, au-delà, de développement social (cf. JÉSU, 2004). La coéducation se définit classiquement, en effet, comme « l'éducation donnée ou reçue en commun » (Dictionnaire Larousse du xx^e siècle, éd. 1928). Cette définition présente le double avantage d'insister sur le caractère interactif de l'éducation et sur le fait que celle-ci est de nature à concerner une communauté humaine, et pas seulement une série d'individus. La référence à la coéducation donne à percevoir qu'un collectif d'adultes s'implique dans l'éducation d'un collectif d'enfants, dans l'esprit du fameux proverbe africain selon lequel « il faut tout un village pour élever un enfant » – mais en précisant : « tout un village », certes, mais plus souvent, aujourd'hui, « tout un quartier » ; « un enfant », sans doute, mais aussi et surtout, solidairement, « tous les enfants de ce village ou de ce quartier ».

Il est pourtant intéressant de rappeler que l'idée de la coéducation s'est initialement appliquée aux conditions de l'éducation (non scolaire) entre pairs d'âge et, singulièrement entre filles et garçons. Elle a ainsi désigné le projet de mixité mis en place en France, à partir de 1949, par certains mouvements scouts, notamment laïques⁴. Promue dès la fin du XIX^e siècle par des pédagogues anarchistes et observée de fait dans nombre d'écoles rurales à classe unique, la généralisation de la mixité dans tous les degrés de l'enseignement fut quant à elle instituée par la « loi Haby » de 1975 et par ses décrets d'application de 1976.

La référence à une coéducation impliquant une diversité d'adultes en situation d'éducateurs – parents compris – a été simultanément entretenue à travers de multiples expérimentations menées, depuis le début du XX^e siècle, par certains courants libertaires ou protocommunistes qui ont inspiré des mouvements pédagogiques d'enseignants et des militants de l'éducation populaire. Elle a été reprise, à partir des années 1980, par différentes fédérations de parents organisés⁵. Si elle a été timidement prônée, depuis peu, par les partis de la gauche institutionnelle et décentralisatrice – alors qu'elle est plus résolument théorisée par leurs alliés écologistes, mais simultanément considérée avec méfiance par les partis représentant une gauche plus radicale et plus jacobine –, elle semble susciter en revanche une crispation récente de la part des partis de droite et de centre droit.

Oubliant ce que les mises en œuvre concrètes et expérimentales devaient au secteur de l'éducation populaire et à celui des pédagogies actives et participatives, le débat politique relatif à la promotion de la coéducation s'est en effet récemment cristallisé sur les seules relations entre enseignants et parents – certains parents, du moins.

Une circulaire du 15 octobre 2013 du ministère de l'Éducation nationale, relative aux « relations École-Parents », visera ainsi à « renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires ». Elle ne manquera pas d'insister classiquement sur l'importance de « rapprocher de l'École les parents qui en sont éloignés », en omettant tout aussi classiquement de proposer que l'« École » se rapproche des parents quand elle s'est éloignée d'eux – et donc de la prise en considération des cadres et conditions de vie des enfants – et qu'elle réfléchisse à son intégration dans leur environnement commun⁶.

Une problématique que, entre autres, tentera aussi de traiter le rapport d'une Mission d'information sur « les relations entre l'école et les parents », remis au gouvernement le 9 juillet 2014 par la Commission des affaires sociales et de l'éducation de l'Assemblée nationale. Sa rapporteure, Valérie Corre (PS), déclarera à cette occasion : « La notion de coéducation devrait être clarifiée. En effet, il serait utile de préciser que cet acquis fondamental de la loi du 8 juillet 2013 ne consacre pas un quelconque "droit à l'interventionnisme" des parents dans le fonctionnement des classes, ni ne vise à instaurer une "école des parents" qui apprendrait à ces derniers comment élever leurs enfants. La coéducation, ce devrait être une forme aboutie de coopération entre les parents et les enseignants, au profit de la réussite des enfants, dans le respect des prérogatives de chacun. Et celle-ci devrait être placée au cœur des projets d'école et d'établissement et des projets éducatifs territoriaux. »

⁴ Aujourd'hui, pour les Scouts de France (catholiques), « la coéducation est l'éducation concertée des filles et des garçons afin de les aider à se découvrir mutuellement et à vivre leur identité sexuée au travers de relations fondées sur le respect, la reconnaissance de l'autre, la coopération et le refus des discriminations ».

⁵ Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) et Association des collectifs enfants-parents-professionnels (ACEPP), notamment.

⁶ Cf. le n° 179 de *Diversité*, sur le thème « Habiter l'école : lieu ouvert, lieu fermé ? »

Malgré ces propos prudents, ceux du député (UMP) Xavier Breton ⁷, président de cette Mission d'information, pour expliciter le refus de son groupe parlementaire (et de celui du groupe UDI) d'en cosigner le rapport, posent les bases du débat qui s'amorce : « Dès le départ, nous avons été très prudents avec la notion de coéducation, qui risque d'introduire une ambiguïté dans les relations entre les adultes et les enfants, en donnant l'idée que les enfants sont entourés d'adultes interchangeables. Or les parents sont les premiers éducateurs, ils ne sont pas des coéducateurs à égalité avec des enseignants dont la tâche est avant tout d'enseigner. Au fond, la même logique est à l'œuvre dans la loi sur l'autorité parentale. Ce concept est flou et il peut être dangereux. [...] Ce terme traduit bien l'idéologie de Vincent Peillon et des socialistes qui se méfient de la famille. Mais il n'est pas récent, il a simplement changé de sens. Il a d'abord été utilisé pour désigner la mixité garçons-filles à l'école ⁸. Puis, dans la foulée de mai 1968, il renvoyait à la négation de la relation verticale maître-élève, qui devait être remplacée par une relation horizontale. Désormais, il désigne cette confusion entre les adultes qui entourent l'enfant ⁹. »

S'agissant de la sphère scolaire, cette approche peut rencontrer les préoccupations et le besoin de repli protecteur de certains enseignants. Quelques exemples, certes outranciers mais révélateurs, sont fournis par Jean-Paul Brighelli dans un article de 2010 intitulé « Violence mode d'emploi » au sujet notamment des parents d'élèves s'étant montrés violents : « Interdisons à nouveau aux parents d'entrer dans les établissements scolaires. Fermons-leur les conseils de classe, de discipline et d'administration (franchement, en quoi y sont-ils compétents ?) ¹⁰. » Ou par Mathias Gavary, dans un article de 2015 intitulé « École : les parents n'ont surtout rien à y faire. Et ça ne devrait pas vous faire hurler » et dont les sous-titres annonçaient : « L'école ne regarde pas les parents ¹¹ », « Leurs enfants peuvent grandir sans eux », « Les parents ne sont pas membres de l'équipe éducative », etc. ¹².

De tels argumentaires – à proprement parler réactionnaires – sont nourris par deux courants de pensée qui se sont manifestés dans le débat public, depuis une quinzaine d'années, à travers les prises de position formulées :

- les unes par un ensemble de philosophes et d'enseignants hostiles à ce qu'ils appellent le « pédagogisme », très critiques à l'égard des références aux droits de l'enfant, et refusant clairement de considérer l'école comme une institution démocratique ;
- les autres par un ensemble composite de juristes, de médecins, de psychologues et de militants familiaux que préoccupent les évolutions des structures familiales et des relations parents-enfants, et qui se montrent de même peu enclins à reconnaître la famille comme une structure démocratique.

⁷ Dans une interview pour *Famille chrétienne*, n° 1905, 19 juillet 2014.

⁸ Ce qui, on l'a vu, n'est pas tout à fait exact.

⁹ De façon plus mesurée, le député (UMP) Patrick Hetzel, membre de la même Mission, développe des thématiques proches sur son site internet (<http://www.patrick-hetzel.fr>).

¹⁰ www.libellus-libellus.fr/pages/Jean-paul-brighelli-violence-mode-d-emploi-2757938.html

¹¹ Cette formule provocatrice, qui guide et imprègne l'article de ce professeur de lettres en collège, peut aussi se lire comme un aveu : « L'école ne veut pas voir les parents, ni se rapprocher d'eux, ni même envisager qu'ils se rapprochent d'elle. »

¹² <http://m.leplus.nouvelobs.com/contribution/1351019-ecole-les-parents-n-ont-surtout-rien-a-y-faire-et-ca-ne-devrait-pas-vous-faire-hurler.html>

L'intérêt des propos ci-dessus reproduits est d'opérer une synthèse de ces deux courants de pensée – l'un centré sur l'école, et l'autre sur les familles – en militant pour la restauration de rapports différenciés et hiérarchisés : d'une part, entre les principaux adultes en situation éducative, en faisant systématiquement obstacle au principe de leurs coopérations sinon égalitaires, du moins solidaires ; et, d'autre part, entre ces différents adultes et les enfants, en déniait à ces derniers la dimension citoyenne de leur statut, tel que la leur reconnaît la Convention internationale des droits de l'enfant (ratifiée par la France en 1990). Il s'agit en d'autres termes, pour leurs auteurs, et même s'ils ne formulent pas aussi abruptement leurs points de vue, de dénoncer la coéducation comme une démarche idéologique doublement dangereuse à leurs yeux :

- parce que, en suscitant une certaine transversalité entre les acteurs (adultes, mais aussi enfants) de l'éducation, elle encourage des ouvertures et des alliances inédites, risquant de menacer des ordres institutionnels, tant scolaires que familiaux, traditionnellement structurés par des logiques de clôture, de cloisonnement et de clivage des rôles éducatifs ;

- et parce que, en partie de ce fait, elle tend à introduire une véritable (redoutable ?) dose de démocratie dans les relations éducatives, au sein des institutions, au sein des familles, et entre les unes et les autres (cf. Jésus, Le Gal, 2015).

Vers une « table ronde » coéducative

Deux recommandations relatives à la continuité et à la cohérence éducatives peuvent être déduites de l'observation des tensions idéologiques auxquelles conduit une conception de la coéducation réduite au périmètre des relations entre « les parents » et, sinon « l'École », du moins les enseignants – à leurs rapports de force historiques, pourrait-on dire avec Pierre Bourdieu et François Dubet.

La première recommandation est centrée sur les enfants et les jeunes, et elle consiste à ne pas limiter aux seuls contenus scolaires qui leur sont proposés les ambitions de continuité/cohérence ci-dessus évoquées à propos des atouts de la coéducation.

Certes, « aucune ignorance n'est utile », comme le rappelait Jean-Claude Milner en 1984¹³, et il importe donc pour commencer que nul éducateur (parent, enseignant, animateur, etc.) n'ignore, délibérément ou par inadvertance, la spécificité et l'importance des apports des autres éducateurs : telle est d'ailleurs l'une des principales visées de la prise en compte et de l'articulation, au sein des PEL/PEdT, entre les projets d'école, les projets d'établissement, les projets pédagogiques des services municipaux (et/ou associatifs) en charge des activités « périscolaires » et des centres de loisirs, ainsi que – du moins en théorie – entre tous ceux-ci et les aspirations, besoins et apports propres des familles, les contributions potentielles des autres ressources territoriales (ou non : par exemple numériques), etc.

Mais, au-delà de la mise en commun des objectifs de contenus du Socle de connaissances, de compétences et de repères culturels ainsi présenté aux enfants et aux jeunes, c'est aussi la

¹³ Jean-Claude Milner (1984), *De l'école*, Paris, Seuil (éd. Verdier 2009).

découverte et la conciliation des différentes règles de vie, parfois formalisées en règlements intérieurs, qu'il s'agit d'aménager pour eux – et avec eux – au quotidien, et sur la durée de leurs parcours éducatifs.

Il serait bien entendu illusoire, et même dangereux, de prétendre instaurer une cohérence absolue des règles de vie propres à chacun des espaces-temps éducatifs qu'ils fréquentent successivement (dans la journée, dans la semaine, dans l'année et tout au long de leur enfance), et de le faire soit en les alignant les unes sur les autres, soit en les hiérarchisant. Il est en revanche fondamentalement pédagogique, et nécessaire à la prévention d'éventuels « conflits de loyauté », de faire découvrir et comprendre aux enfants les différences et la cause des différences entre ces règles, notamment entre celles qui structurent leurs vies familiales et celles qui régissent le fonctionnement des diverses institutions qui les accueillent. Et il est plus pédagogique encore, s'agissant de ces dernières, d'associer activement et démocratiquement les enfants et les jeunes à l'élaboration et à l'adoption de leurs règlements intérieurs, de leurs modalités d'application ainsi que des échelles de sanctions susceptibles de résulter de leurs transgressions ¹⁴. Rien ne s'oppose, bien au contraire, à ce que cette approche soit programmée, harmonisée et généralisée au niveau territorial dans le cadre des dispositions du PEL/PEdT.

La seconde recommandation est quant à elle centrée sur les adultes, et notamment sur les parents. L'esprit de la loi du 8 juillet 2013 et la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) plaident d'ores et déjà en faveur d'une recherche de cohérence entre les formations de l'ensemble des acteurs professionnels de l'éducation (qu'ils relèvent des secteurs d'emploi de l'Éducation nationale, des services municipaux, des associations « complémentaires de l'école », de l'éducation populaire, de l'éducation spécialisée), et ceci au moyen notamment de temps communs de formation initiale et continue. Ces temps pourraient commencer à porter désormais sur les principes, l'éthique et les pratiques de la coéducation (et pas seulement sur la transversalité disciplinaire, le décloisonnement institutionnel, etc.). Des modules relatifs aux relations avec les parents pourraient y être aussi proposés, avec la contribution de parents formateurs (militants d'associations de « parents d'élèves », familiales, d'éducation populaire, gestionnaires de centres sociaux, d'universités populaires de parents, etc.).

Plus essentielle, voire plus urgente encore, et en tout cas complémentaire, serait aujourd'hui l'option consistant à élargir le périmètre de la coéducation au-delà du seul binôme parents/école, et à se départir à cette occasion des antiennes souvent mal formulées et culpabilisantes pour tous sur « la place des parents à l'école » et de leurs déclinaisons relatives au « rapprochement des parents qui en sont éloignés » – comme y incite déjà, s'agissant des familles pauvres, le rapport récemment remis par Jean-Paul Delahaye (2015) à la ministre de l'Éducation nationale. Deux arguments de fond y incitent. D'une part, on l'a vu, l'effectif des acteurs de l'éducation – et donc, potentiellement, de la coéducation – ne se résume pas, aux yeux des enfants et des jeunes, à leurs parents et aux professionnels (eux-mêmes fort divers) de « l'École ». D'autre part, les parents ne sont pas seulement des « parents d'élèves », mais aussi des habitants, des citoyens, des acteurs

¹⁴ Comme cela se fait dans un nombre croissant de familles. Cf. à ce sujet Jésus, Le Gal (2015), chap. IV.

économiques et culturels. Ils disposent de ce fait d'une expertise globale d'expérience et d'usage (de même, d'ailleurs, que leurs enfants) sur leur territoire de vie, ce pourquoi ils doivent être considérés comme d'importantes sources de proposition sur le développement éducatif et social de celui-ci. C'est donc à ces différents titres qu'ils doivent pouvoir participer activement, aux côtés des autres acteurs de l'éducation, aux processus de conception, d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques éducatives locales, et notamment des PEL/PEdT.

Il revient aux pouvoirs publics, et en particulier aux décideurs politiques et administratifs locaux, de veiller méthodiquement et méthodologiquement à ce que la représentation des parents invités à contribuer à ces processus ne se limite pas aux seules associations de parents d'élèves (certes, indispensables et incontournables), mais sollicite aussi les « parents militants » des associations d'éducation populaire, des centres sociaux, des conseils de quartier, des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), des conseils de la vie sociale des établissements socio-éducatifs ou médico-éducatifs spécialisés, etc.¹⁵.

Il s'agit autrement dit de repolitiser résolument la question éducative et, en se décentrant de la thématique étreinte de « la place des parents à l'école », d'aborder et de faire progresser avec eux non seulement la reconnaissance de leur place mais aussi celle de leurs pouvoirs de proposition et d'intervention dans les politiques éducatives globales et locales. C'est à cette condition qu'une authentique approche coéducative peut permettre de créer de nouvelles alliances, reposant sur des relations dialectiques d'accompagnement mutuel entre les éducateurs en présence. La recherche et l'adoption de postures de « côte à côte », et non plus de dos à dos stériles ou de face-à-face hostiles, entre les parents, les professionnels, les acteurs associatifs et les élus locaux leur permettront dès lors de siéger démocratiquement autour d'une même « table ronde coéducative » dédiée au partage des délibérations et des prises de décision, et de l'évaluation régulière de celles-ci. Il leur reviendra dès lors d'échanger et d'agir plus efficacement pour organiser ensemble une meilleure continuité éducative, au moyen notamment de transitions voire de passerelles et donc de concertations aménagées à cet effet. Il leur reviendra en même temps de mieux coordonner la diversité des ressources éducatives, institutionnelles et associatives, d'accroître la pertinence de leurs articulations, en se préoccupant moins des contenus propres à chacune de ces ressources que des moyens d'en garantir la qualité et d'en faciliter l'accès, et de réduire les inégalités de tous ordres qui les entravent.

On peut regretter, de ce point de vue, que la loi du 8 juillet 2013 ait pris le risque, en affichant et en recélant un problème « primaro-scolaro-centrisme », d'instituer d'importants écarts entre les ambitions coéducatives globales des PEL, telles que ci-dessus évoquées, et les domaines d'intervention plus réduits qu'elle assigne a minima aux PEdT. Cette loi a toutefois le triple mérite :

- de fournir une base juridique, auparavant inexistante, à de tels projets ;
- de ne pas s'opposer formellement à ce qu'ils investissent des champs éducatifs débordant tant les seuls âges de la scolarité obligatoire – et notamment de la scolarité primaire – que les seuls

¹⁵ Cf. à ce sujet *Guide argumentaire et méthodologique sur la participation des parents, des enfants et des jeunes aux Projets éducatifs territoriaux* (<http://www.dei-france.org/Nouvel-article,111.html>), ainsi que Jésus, Le Gal (2015), chap. V.

apprentissages relevant des espaces-temps scolaires et « périscolaires », et à ce qu'ils s'intéressent aussi aux loisirs éducatifs et aux apprentissages pendant les temps « libres » des enfants et des jeunes ;

– à ne pas s'opposer non plus (« qui ne dit mot consent ») à l'option et à la diffusion d'une conception démocratique de tels projets, au moyen de son ouverture politique et méthodique à la participation active des parents – non explicitement mentionnée par la loi –, mais aussi à celle des enfants et des jeunes – clairement scotomisée par elle en ce qu'elle semble les réduire au statut d'« élèves », bénéficiaires passifs de « services », d'« activités » et de « pratiques » que les adultes conçoivent pour eux, mais sans eux.

Pour conclure

Il est grand temps que les politiques publiques s'ouvrent à l'expertise dont disposent les parents sur leur condition parentale (ce qui suppose de ne pas s'en tenir à la seule intention de « soutenir leur parentalité » et de les prémunir des tentations de contrôle psychosocial qui peuvent en résulter), et qu'elles donnent aussi aux enfants et aux jeunes l'occasion de s'exprimer sur des décisions qui les concernent ¹⁶. À ces conditions, la métaphore de la « table ronde des coéducateurs » présentée ci-dessus peut servir de référence éthique et méthodologique pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer conjointement un projet éducatif global à l'échelle de leurs territoires de vie et d'action. Une telle approche peut alors utilement contribuer, et sur la durée, à coordonner l'ensemble des acteurs, des temps et des espaces éducatifs.

Pour autant, 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 en réalité se mettre au service d'une approche sécuritaire des questions aujourd'hui posées par la crise des modèles et des finalités de l'éducation, notamment familiale.

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 et aux jeunes 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 se voir invités, le moment venu, à y prendre la parole.

FRÉDÉRIC JÉSU

consultant et formateur (politiques sociales,
familiales et éducatives locales),
médecin pédopsychiatre de service public (1979-2014)

¹⁶ Conformément notamment à l'article 12.1 de la Convention internationale des droits de l'enfant qui dispose que « les États 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 ».

Références bibliographiques

DELAHAYE J.-P. (2015), *Grande Pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport remis le 12 mai 2015 à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (accessible en ligne).

JÉSU F., LE GAL J. (2015), *Démocratiser les relations éducatives. La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*, Lyon, Chronique sociale.

JÉSU F. (2004), *Co-éduquer. Pour un développement social durable*, Paris, Dunod.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2016 - Coéducation démocratique et continuité éducative

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 979-10-394-0488-4