

## POURQUOI ET COMMENT LES PARENTS PEUVENT-ILS COEDUQUER A LA DEMOCRATIE ?

Frédéric Jésus\*

### AVANT-PROPOS

Les animateurs du Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents du Cher (REAAP 18) m'ont demandé de contextualiser le thème et de préciser les attendus annoncés par le titre, en forme de question, retenu avec eux pour ma contribution au présent Colloque. Et, à cet effet, de traiter des conditions psychosociologiques et historiques de la construction des *valeurs* familiales et sociétales susceptibles de se manifester au carrefour de l'éducation et de la citoyenneté. Même si elle m'honore, m'oblige et me stimule, c'est là une ambitieuse sollicitation pour le psychosociologue et l'historien que je ne suis pas !

Il est vrai, toutefois, que j'ai toujours ressenti le besoin de m'instruire des apports de plusieurs branches des sciences humaines, dont l'histoire et la sociologie, mais aussi l'anthropologie, les sciences politiques et les sciences de l'éducation :

- d'une part pour éclairer l'exercice successif ou simultané de mes métiers de médecin pédopsychiatre de service public et de chargé de mission / consultant / formateur en matière de politiques sanitaires, sociales, familiales et éducatives locales pour différents ministères, départements et villes (ainsi que pour plusieurs Caisses d'allocations familiales, fédérations associatives, etc.) ;
- d'autre part pour tenter de rendre plus pertinents et plus efficaces mes engagements associatifs, notamment dans le champ de la promotion et de la mise en œuvre des droits de l'enfant et dans celui de l'éducation populaire.

Par ailleurs, depuis leur création en 1999, j'ai été invité ou conduit à intervenir de façons diverses auprès d'une quarantaine de REAAP départementaux. J'ai développé en ces occasions une approche ouverte puis critique de la notion de « soutien à la parentalité » à laquelle j'ai peu à peu suggéré, au moyen d'argumentations pratiques et théoriques, de préférer celle d'« accompagnement de la condition parentale » et, plus récemment encore, celle de « développement du pouvoir d'agir des parents ». J'y reviendrai plus loin. Aussi le thème retenu par le REAAP 18 pour son cinquième Colloque - « *Vers des parentalités citoyennes* » - ne pouvait-il que susciter mon attention, ne serait-ce que par le pluriel attaché au terme de « parentalité » et surtout par la référence - encore trop inhabituelle - à la « citoyenneté » retenue pour le qualifier. La proposition des organisateurs d'aborder ce thème à partir des valeurs mobilisatrices et des perspectives démocratiques d'une approche coéducative impliquant les parents, voire même les enfants et

---

\* *Consultant en politiques sociales, familiales et éducatives locales, ex-pédopsychiatre de service public, vice-président de DEI-France (section française de Défense des Enfants International), co-fondateur et co-président du Centre social et culturel J2P (Paris 19). Auteur notamment de : « Coéduquer – Pour un développement social durable », Dunod, 2004 et de « Agir pour la réussite de tous les enfants », Editions de l'Atelier, 2016 ; et, avec Jean Le Gal, de « Démocratiser les relations éducatives – La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives », Chronique Sociale, 2015.*

les jeunes ne pouvait en outre que me convaincre de venir rencontrer les acteurs publics et associatifs du Cher pour les écouter et pour échanger avec eux.

**VALEURS, DEMOCRATIE, COEDUCATION : EN QUOI CES NOTIONS D'ORDRE GENERAL (ET QUELQUES AUTRES) AIDENT-ELLES A REPERER LES FONCTIONS ET LES ROLES DES ACTEURS DE L'EDUCATION, ET NOTAMMENT DES PARENTS ?**

Une *valeur* peut être définie comme la source de *principes* qui guident les façons d'être et d'agir - c'est-à-dire les *postures* et les *pratiques* - des personnes, des groupes, des institutions ou des collectivités qui interagissent dans un contexte donné. Lorsque plusieurs acteurs contribuent ensemble aux différentes phases d'un projet (son élaboration, sa mise en œuvre, son évaluation), le recours à des valeurs sinon communes du moins aussi largement partagées que possible leur permet de s'entendre sur de grandes *finalités* voire des idéaux structurants (par exemple : la *démocratie*), mais aussi sur des *modalités* voire des méthodes d'action exigeantes (par exemple : la *coéducation*).

La *démocratie* se réfère ainsi à un ensemble de valeurs (la liberté, l'égalité, la dignité, la solidarité, la justice, etc.) qui permettent d'instituer un régime où les modes de prise de décision et d'action sont envisagés non seulement pour mais aussi avec les destinataires de ces décisions et de ces actions. Elle fonde à terme une façon de vivre ensemble et de faire société qui tend à accorder les besoins et les aspirations des individus avec ceux des collectifs dont ils procèdent et, au-delà, avec ceux de la Cité. Elle partage de ce point de vue des enjeux et des dilemmes communs avec tout projet éducatif ou coéducatif en ceci qu'il lui revient de concilier en permanence la liberté et la sécurité de chacun comme de l'ensemble des citoyens, et pour commencer des enfants.

La démocratie fait donc appel à un *processus* dynamique qui - par exemple en matière d'éducation - ne peut se réduire à un ensemble de *procédures* formelles (par exemple : élections récurrentes de représentants, délégations technocratiques de pouvoirs, gestion codifiée et « libérale » des rapports de force entre des catégories de droits individuels inégalement exercés, etc.), sauf à y perdre progressivement son sens et à induire la démobilisation de ses acteurs (par exemple : abstentions électorales croissantes, abdications du pouvoir de contribuer aux préparations et prises de décisions, intériorisation fataliste des causes et des effets des inégalités sociales, etc.). La démocratie nécessite dans l'absolu l'adhésion permanente des individus et des groupes à ses principes, leur appropriation des moyens collectifs permettant de construire les options et de prendre part aux décisions et pas seulement leur participation plus ou moins passive aux instances (électorales, institutionnelles, etc.) qui, prétendant organiser leur expression, la relativisent à l'excès et la mettent en réalité à distance. Concrètement, l'expertise citoyenne (et, par exemple, parentale) doit être reconnue, au sein d'une démocratie authentique, comme un contre-pouvoir légitime de l'expertise technique et viser avec elle des objectifs concrets et visibles, à court et long termes : accessibilité et partage effectifs des biens (et donc des savoirs) produits par tous, définition et mise à disposition de nouvelles formes d'émancipation (à propos, par exemple, des temps libres des enfants mais aussi des adultes), etc.

En pratique, mes expériences professionnelles, associatives et même personnelles, de même que les observations et les réflexions partagées avec de nombreux et divers acteurs de l'éducation – y compris des parents, des enfants et des jeunes – rencontrés en plusieurs types de circonstances, m'ont amené à identifier les valeurs et principes essentiels qui peuvent fédérer les membres des familles, d'une part, et ceux des

institutions éducatives, d'autre part, de façon à réunir les conditions d'une *coéducation démocratique* au sein de chacune d'elles mais, aussi et surtout, entre elles :

- au titre de la valeur de *dignité* des acteurs de l'éducation, il s'avère en tous lieux que le *respect* et la *confiance* - nécessairement mutuels - sont les principes de base d'un *accueil* et d'un *dialogue* à la fois permanents et bienveillants, et, au-delà, de relations bientraitantes entre ces acteurs ;
- au titre de la valeur de *liberté* des acteurs de l'éducation (et des conditions de celle-ci), il importe de relever, on l'a dit, à quel point leur *protection* et leur *émancipation*, et avant tout celles des enfants et des jeunes, constituent deux principes de base étroitement liés de tout projet éducatif : cette complexe et passionnante dialectique du « tenir la main » / « lâcher la main » détermine en particulier la construction sociale et familiale de la *responsabilité* et de l'*autonomie* de chacun au milieu de tous ;
- au titre de la valeur d'*égalité* des acteurs de l'éducation (notamment dans les prises de décision), les principes de *participation* et de *coopération* authentiques et actives de tous, sans exclusive ni exclusion, favorisent la complémentarité de leurs fonctions, de leurs rôles et de leurs actions, et renforcent de ce fait les possibilités qu'ils fassent preuve de *solidarité*, de *cohésion* et de *cohérence* - y compris en associant les enfants et les jeunes eux-mêmes aux entreprises conçues à leur sujet et en s'ouvrant à leurs points de vue et propositions.

Pour autant, la mobilisation de ces valeurs et principes plus ou moins partagés dans une perspective de coéducation n'exclut pas la survenue de certaines occasions et d'un certain degré de *conflictualité* qu'il n'y a pas lieu de redouter *a priori*. Aussi sereinement que possible, celle-ci doit pouvoir être reconnue, acceptée, analysée, accompagnée et si possible « dépassée par le haut » à chaque phase d'un projet commun (tant au sein d'une famille qu'au sein d'une institution éducative, et qu'entre familles et institutions). Il est en effet le plus souvent utile et fructueux de prendre en compte les divergences qui se manifestent à propos de ce projet, sans se laisser paralyser par elles mais en les considérant comme une sorte de carburant de la délibération, et ceci chaque fois qu'il s'agit :

- de proposer puis de valider un objectif d'action et/ou de résultat ;
- de discuter de ce qu'on peut faire ensemble à ce sujet ;
- de prendre une ou des décision(s) à la lumière de ces discussions ;
- d'appliquer peu à peu ce qui a été décidé ;
- d'évaluer au fur et à mesure ce qu'on a fait ensemble et comment on l'a fait ;
- d'envisager ensemble les suites à donner ou non à l'action puis au projet ainsi menés.

C'est parfois au prix de cette éventuelle et parfois nécessaire conflictualité (sur ce que, ensemble, on veut faire, on va faire, on fait et on a fait), mais au moyen surtout d'une *méthodologie* et d'une *éthique* rigoureuses permettant de ne pas se laisser paralyser par elle au fil du chemin parcouru, que la coéducation d'inspiration démocratique peut aussi devenir une véritable *coéducation à la démocratie*. Il s'agit en particulier de réussir à fédérer les tendances, spontanées ou juridiquement induites, que manifestent les différents acteurs en

présence : les familles au titre de l'« éducation informelle », les crèches et les institutions scolaires au titre de l'« éducation formelle », les acteurs municipaux et associatifs des temps libres éducatifs au titre de l'« éducation non formelle ». Il leur revient en effet de former ensemble les enfants et les jeunes à la citoyenneté par la *pratique de la citoyenneté au quotidien*, et pas seulement par son apprentissage passif de type incantatoire, surplombant et disciplinaire. Instituer *une autorité qui autorise*, et qui ne se contente pas d'interdire, permet à cet égard de susciter et d'accompagner une réelle participation des enfants et des jeunes aux questions et aux décisions qui les concernent, en famille, à l'école, au restaurant scolaire, aux activités dites « périscolaires », au centre de loisirs, etc.

L'histoire et le développement actuel de la notion de coéducation, et de la part qu'y prennent ou peuvent y prendre les parents, montrent en tout état de cause que des convergences familiales et sociétales se manifestent progressivement en faveur de modes de construction active de la citoyenneté des enfants et des jeunes. Mais elles sont fragiles. Et la conjonction des familles, des élus nationaux et locaux et des acteurs institutionnels en faveur d'*une coéducation démocratique à la démocratie* reste bien loin d'aller spontanément de soi. Et, dans la mesure où elle fait l'objet de mises en cause idéologiques récurrentes, ici ou là prégnantes et même croissantes, elle n'est pas protégée non plus de possibles régressions.

Pour conforter malgré tout l'émergence et la diffusion de ces pratiques de coéducation démocratique à la démocratie, telle qu'elle peuvent résulter des valeurs et des principes qui les inspirent, je vais donc évoquer :

- l'intérêt de substituer, à la problématique notion de « soutien à la parentalité », celle d'« accompagnement des parents » pour mieux ouvrir celle-ci à un véritable projet de coéducation ;
- l'histoire, l'actualité et les perspectives actuelles du concept de coéducation ;
- la place ambiguë variablement mais progressivement reconnue aux parents en matière de coéducation ;
- l'actualité des principes et des pratiques de la coéducation sur lesquels les différents acteurs concernés, dont les parents, peuvent à peu près s'entendre aujourd'hui ;

Au fil de ces propos, et pour les conclure, j'insisterai à plusieurs reprises sur les perspectives qui se profilent, à l'occasion de la quasi-généralisation des Projets éducatifs de territoire (PEdT), pour que ceux-ci instaurent durablement des processus partagés de coéducation démocratique à la démocratie ; c'est-à-dire pour que les acteurs locaux de l'éducation ne soient pas seulement invités à participer à de tels processus, en consommateurs plus ou moins actifs des ressources disponibles, mais qu'ils soient aussi en mesure de se les approprier aux côtés des décideurs.

#### **DE « L'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS » A LA COEDUCATION**

Les réalités familiales contemporaines sont multiples et complexes. On les dit parfois problématiques, mais elles donnent surtout à voir les formidables capacités d'adaptation - et parfois d'anticipation - que développent les familles pour faire face aux caractéristiques de leurs territoires de vie. Et, simultanément, pour aménager leurs propres mutations : on ne peut d'ailleurs plus parler aujourd'hui de « la » famille, mais bien plutôt des familles, au vu de la diversité de leurs formes et de leurs fonctionnements.

S'agissant des enfants, les parents sont en première ligne des ajustements ainsi requis. Il leur faut concilier vie familiale, vie professionnelle (ou recherche d'emploi) et vie sociale avec leurs ambitions éducatives. Ils mobilisent à cet effet des ressources (d'accueil des jeunes enfants, d'accueils périscolaires, de loisirs éducatifs, de soutien scolaire, etc.) qui s'avèrent inégalement présentes et accessibles selon les moyens dont disposent les collectivités locales et selon les choix politiques qu'effectuent leurs élus.

Les parents doivent cependant, depuis une quinzaine d'années, répondre à des interpellations politiques croissantes et pressantes, et le faire au titre de leurs responsabilités soudain réaffirmées, de leur autorité supposée en berne (mais en se référant à une conception avant tout autoritariste de celle-ci) et désormais de leur « parentalité » considérée comme défaillante ou en souffrance, et donc à « soutenir » comme telle. Les parents se voient aussi enjoins, au passage, de prévenir ou de résoudre seuls, ou presque, des problèmes de société complexes et multifactoriels que l'ensemble des élus et des professionnels échouent pourtant à maîtriser (surpoids et obésité, « échec » scolaire, absentéisme scolaire, dépendance aux écrans, délinquance des jeunes, pour ne citer que les plus médiatiquement pointés). Les « compétences » des parents sont dès lors placées sous les feux de la rampe et des évaluations politico-institutionnelles. Parent n'est pourtant pas un métier, mais une expérience de transition subtile qui ne se forme qu'à travers celle qui a été vécue et transmise auprès de ses propres parents (*avoir* des parents) et qui s'enrichit par la suite de la pratique auprès de ses propres enfants (*être* parent) et, le cas échéant, des contacts avec différents professionnels dont les interventions et les conseils ne sont la plupart du temps que ponctuels et/ou circonstanciels (alors que les temps et les domaines dévolus à l'exercice de la « parentalité » ne sont pas, quant à eux, contingentés par le Code du travail) .

En d'autres termes, et les parents sont les premiers à l'affirmer : « on n'est pas parent tout seul » - en aucune époque, dans aucune société, et même aujourd'hui où dominent les tendances au repli sur soi ou sur l'entre-soi, choisi ou subi, au sein notamment de familles dites « nucléaires » ou de familles dites « monoparentales ». Ainsi, pour commencer, nombre de pères mais surtout de mères de jeunes enfants ne souhaitent-ils pas rester au foyer, mais ne souhaitent pas non plus s'en sentir coupables. Dans la plupart des cas, ces parents sont les premiers à dire leur refus de l'isolement et, parfois, à revendiquer les moyens de pouvoir en sortir, que ces moyens soient institutionnels (établissements et services publics d'accueil) ou informels (réseaux d'échanges de services et de conseils entre parents). Voire, pour certains, à chercher auprès de professionnels de proximité un accompagnement social, éducatif et relationnel, empathique et bienveillant, qui semble ne plus être spontanément proposé par la famille élargie, les voisins, les amis, les collègues de travail.

L'« accompagnement de la fonction parentale », tel que conçu et proposé par des professionnels, notamment dans le cadre des REAAP, est une notion qui résulte dans l'idéal d'une progressive convergence entre : d'une part, la reconnaissance du rôle pivot des parents dans l'éducation, globale et sur la durée, de leurs enfants<sup>1</sup> ; et, d'autre part, la volonté de promouvoir des relations de bienveillance mutuelle entre parents, enfants et professionnels en contact avec les uns et les autres.

---

<sup>1</sup> Il faut remarquer, à ce propos, qu'à l'âge de l'école primaire l'enfant ne passe que 844 heures en classe, soit moins de 10 % de son temps annuel total (temps de sommeil inclus). Autrement dit, plus de 90 % de son temps est juridiquement placé sous la responsabilité de ses parents.

L'« accompagnement » des parents par les professionnels se distingue tout d'abord de la « guidance », du « suivi », de la « supervision » ou du « soutien », qui tendent à placer asymétriquement les seconds devant, derrière, au-dessus ou en-dessous des premiers (la notion de « soutien » pouvant en outre induire, quant à elle, l'idée d'une dette imposée et quasiment impossible à rembourser au titre de la logique du don / contre-don décrite par le sociologue Marcel Mauss et par plusieurs anthropologues). L'accompagnement suggère, à l'inverse, l'établissement de postures et de relations potentiellement égalitaires de « côte à côte » (distinctes, par ailleurs, de ces « face à face » ou « dos à dos » qui peuvent mettre en scène de façon problématique des hostilités souvent stériles), et ceci dans le but d'explorer et de valider, ensemble, les moyens de garantir simultanément la protection et l'émancipation des enfants, de 0 à 18 ans. Ce sont donc des relations en théorie peu ou pas hiérarchisées qui s'établissent alors, le rôle des professionnels consistant à éclairer les parents sur les choix à faire - mais sans les faire à leur place – et sur la nature des obstacles et des opportunités rencontrés - mais en laissant les parents aussi autonomes que possible dans l'appréciation et la gestion de ceux-ci.

Le concept de « fonction parentale », quant à lui, est moins flou et moins ambigu que celui de « parentalité », et moins conjoncturel que celui de « rôle parental » - la fonction s'attachant au « pourquoi ? » et le rôle au « comment ? ». Il s'avère donc structurant mais quelque peu normatif, puisqu'il désigne moins les modalités que les finalités de l'exercice de l'autorité parentale. Il reste cependant mobilisable dans une perspective de partage, de coexistence et de négociation démocratique avec d'autres fonctions : celles qui sont assignées aux professionnels. Il est toutefois moins concret, moins exhaustif et surtout moins politique que celui de « condition parentale » - comme on dit « condition ouvrière », « condition féminine » - lequel prend en compte l'ensemble des facteurs, certes subjectifs mais bien souvent objectifs aussi, qui déterminent les façons de devenir, d'être et de rester parent.

Il n'en reste pas moins que la notion de « soutien à la parentalité » tend à s'imposer depuis près d'une vingtaine d'années et ceci, selon les circonstances notamment politiques, de différentes façons et pour différentes raisons. Les approches qui en résultent masquent à peine, parfois, un projet de contrôle psychosocial sur des parents exposés à divers types de difficultés, notamment socio-éducatives, économiques, résidentielles et culturelles, souvent liées à leurs cadres et contextes de vie - bref, à leur condition parentale - plutôt qu'à leurs seules et éventuelles fragilités individuelles.

« Accompagner les parents et leur condition parentale » – plutôt que leur « fonction parentale » ou que « soutenir leur parentalité » - peut dès lors prendre plusieurs formes, se mettre en œuvre dans de nombreux lieux, requérir des postures professionnelles à la fois souples et rigoureuses, éthiques et méthodiques, viser à terme le développement de leur pouvoir de décider et d'agir. Et se manifester dans des circonstances qui vont des plus informelles (écoute et conseils ponctuels, résolution de petits problèmes relationnels et éducatifs du quotidien) aux plus formalisées (comme on pourrait l'attendre d'un Conseil de crèche, d'un Conseil d'école, d'un Projet éducatif de territoire ou d'un Projet éducatif local).

Mais, au-delà de cette configuration des relations établies avec certains professionnels, ce sont en réalité tous les adultes concernés par la présence ou la proximité d'enfants, et pas seulement les parents, qui devraient promouvoir et mettre en œuvre, au quotidien et en tous lieux, une éducation ambitieuse, respectueuse et guidée par trois objectifs :

- protéger les enfants, mais sans les enfermer ;

- les instruire par l'initiation au plaisir partagé de la découverte, de la coopération et de l'apprentissage, plutôt que par les seuls moyens de la contrainte et des logiques de compétition ;
- et, au total, 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.

Parvenir 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 puis, solidairement, à tous les autres éducateurs, professionnels ou non. On observera pour commencer que l'enfant a deux mains et deux parents (et des grands-parents, parfois des « beaux-parents », etc.), ce qui ouvre déjà à une multiplicité des combinaisons familiales possibles, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles. On notera aussi, dans le même registre, l'étymologie du mot « émanciper » : *ex manus capere* (se déprendre de la main).

Quoiqu'il en soit, atteindre ce double objectif complexe et délicat, mais extraordinairement stimulant, de la protection et de l'émancipation dans un monde de plus en plus ouvert ne s'improvise pas. Une telle mission ne saurait donc être confiée :

- ni à la responsabilité des seuls parents : ceux-ci, je l'ai souligné, sont pourtant de plus en plus souvent placés sur la sellette des interpellations relatives à leurs capacités à être de « bons parents » et sont tenus d'en fournir les preuves ; ou, sinon, comme évoqué aussi, de solliciter (ou de se voir prescrire) des séquences de « soutien à la parentalité » ;
- ni à la responsabilité de telle ou telle institution ou catégorie de professionnels : leurs missions spécifiques (mais souvent cloisonnées, et limitées dans l'espace et le temps) et leurs savoirs savants, bien que légitimés, peuvent de surcroît entrer en conflit avec les missions générales des parents (telles que définies par le Code civil au titre de leur autorité parentale) et leurs savoirs profanes, si bien que ceux-ci ne s'en trouvent pas toujours rassérénés ;
- mais à la responsabilité raisonnablement partagée d'un ensemble d'acteurs fédérés, motivés et donc, si possible, solidaires et coordonnés : d'où la référence réactualisée à la coéducation.

Afin que l'ensemble de ces adultes parviennent à mieux vivre, éduquer et décider ensemble, au bénéfice d'un enfant et avec lui, il importe alors qu'ils prennent déjà acte de ce que celui-ci :

- est exposé et participe à plusieurs « scènes éducatives », au sein de sa famille (qu'elle soit nucléaire, élargie, recomposée, etc.) et auprès de différents professionnels de l'éducation ;
- et qu'il passe en permanence des unes aux autres de ces scènes, qui sont donc autant d'espaces-temps successifs et intriqués de son expérience éducative, et ceci au fil de la journée, de la semaine, de l'année, et tout au long des 18 ans que durent son enfance et de son adolescence.

## ORIGINES ET ACTUALITE DE LA NOTION DE COEDUCATION

Selon le *Larousse du XX<sup>ème</sup> siècle* (édition de 1929), « *coéduquer, c'est donner ou recevoir une éducation en commun* ». La coéducation n'est donc ni un néologisme, ni une idée très « moderne ». De fait, cependant, 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, d'une école, d'un atelier « périscolaire », d'un centre de loisirs, etc.

Depuis quelques années, l'évocation d'une coéducation quelque peu mythifiée, car référée aux modes de vie supposés des sociétés traditionnelles rurales, amène souvent à citer le fameux proverbe des *wolof* du Sénégal selon lequel « *il faut tout un village pour élever les enfants* ». Mais cette approche est rendue obsolète par les phénomènes contemporains tant d'urbanisation croissante des organisations socio-résidentielles que de spécialisation et de cloisonnement multiples des fonctions éducatives. C'est aujourd'hui, en réalité, toutes les ressources d'une ville ou, plus souvent, d'un quartier qu'il faut chercher à mobiliser et à coordonner pour élever globalement les enfants. En outre, une crèche, une halte-garderie, une école, une structure de loisirs éducatifs sont-elles des équivalents de village ? Sont-elles vraiment des communautés invitées à échanger avec leur environnement, ou ne sont-elles pas plutôt conçues et organisées comme des « sanctuaires » ? Il s'agit ici de questions « clef », en ce sens que les réponses qui leur sont apportées déterminent la façon dont les décideurs institutionnels tendent à ouvrir ou à fermer les structures éducatives vis-à-vis du cadre de vie général des enfants (et de celui de leurs parents).

En fait, la coéducation désigne d'abord, au début du XX<sup>ème</sup> siècle, l'éducation en commun des garçons et des filles (internats scolaires ou éducatifs, mouvements scouts, camps de vacances). En tant qu'éducation reposant largement sur l'organisation et la valorisation, par les adultes, des interactions collectives entre les enfants, elle caractérise aussi les pédagogies libertaires puis coopératives en milieu scolaire (Freinet, Pistrak, etc.). Etendue aux collectifs structurés d'adultes, elle contribuera aussi à forger les bases de l'éducation populaire et de l'éducation, plus ou moins autogestionnaire, tout au long de la vie.

Beaucoup plus récemment, la notion de coéducation vise avant tout la reconnaissance du partage de l'éducation des enfants entre parents et professionnels :

- dans le champ scolaire, sous l'impulsion de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE) et du projet associatif qu'elle adopte en 1996 ; puis, depuis la loi du 8 juillet 2013<sup>2</sup>, sous l'impulsion modeste et restrictive du ministère de l'Éducation nationale lui-même, qui tend cependant à la réduire à ce jour à la coéducation entre parents et enseignants ;
- dans le champ de l'accueil de la petite enfance, avec l'Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels (ACEPP), initiatrice des crèches parentales où les parents sont les employeurs et les partenaires au quotidien des professionnels ; et avec l'émergence très progressive des Conseils de crèche dans les crèches collectives publiques ou associatives.

---

<sup>2</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Ces évolutions prometteuses mais parfois réductrices du partage de l'éducation sont en tout état de cause bien loin d'être systématisées et clairement institutionnalisées. Le lent mais réel essor des références à la coéducation signale cependant l'accent progressivement mis sur l'importance (voire l'impératif social ?) de multiplier les ressources relationnelles des enfants en matière d'éducation et de valoriser cette abondance, et ceci dans un contexte d'anxiété parentale accrue quant à leurs propres « compétences » actuelles et quant au devenir de leurs enfants dans un monde perçu comme à la fois complexe et incertain.

Il n'en reste pas moins que cette récente réactualisation institutionnelle de processus coéducatifs qui relevaient auparavant d'initiatives sociétales spontanées ou expérimentales ouvre aujourd'hui d'intéressantes perspectives, notamment en termes de démocratisation des relations éducatives.

La référence à la coéducation permet tout d'abord de mieux penser et de mieux se situer dans les réorganisations des structures familiales contemporaines - séparations parentales, recompositions familiales, beau-parentalité, homoparentalité, etc. - : d'une part en tenant compte de la diversité des adultes qui, quel que soit leurs statuts juridiques, jouent un rôle éducatif effectif auprès de l'enfant ; d'autre part en prenant mieux en considération l'intérêt et les points de vue de celui-ci, et son besoin essentiel d'être protégé d'épuisants et parfois morbides conflits de loyauté dans ses relations avec eux. Les approches respectueuses du principe de l'autorité parentale conjointe des deux parents et des réalités de la pluri-parentalité permettent aussi de mieux guider et de mieux évaluer tant les dispositions législatives que les pratiques professionnelles à ces propos (par exemple : modalités d'inscription et d'intégration en crèche ou à l'école, participation des deux parents voire des beaux-parents aux décisions éducatives importantes, aux soins à entreprendre et à poursuivre, développement des services de médiation familiale, audition des enfants par les juges aux affaires familiales, etc.).

Par ailleurs, la coéducation est plus ou moins explicitement devenue le principe de référence des processus politiques et institutionnels de Projet Educatif Local (PEL) / Projet Educatif de Territoire (PEdT) auxquels, depuis 2013, la loi qui les a institués demande d'associer les « représentants de parents d'élèves » aux représentants des services de l'Etat et enseignants, aux représentants des communes (ou des inter-communalités), animateurs et autres personnels municipaux, aux représentants des Caisses d'allocations familiales, aux associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, etc. - mais sans mentionner encore les enfants et les jeunes eux-mêmes. La référence à une coéducation authentique peut en outre préserver ces PEL et PEdT du risque de devenir des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres : elle peut bien au contraire les conduire, et j'y reviendrai, à s'affirmer comme d'ambitieux supports de développement du pouvoir d'agir, ici et maintenant, de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation (dont les parents), fédérés et mobilisés autour d'objectifs concrets qu'ils auront conjointement définis et dont l'atteinte les confortera dans leur volonté de continuer à progresser démocratiquement ensemble.

Il y a par exemple un quadruple intérêt, à cet égard, à ouvrir les PEL/PEdT au domaine de l'accueil (au sens large) de la petite enfance :

- intégrer les besoins et l'éducation des enfants de 0 à 3 ans dans le champ des PEL/PEdT pour dépasser peu à peu l'actuelle tendance au « primario-scolaro-centrisme » initial de ceux-ci (la même remarque peut être faite pour ce qui concerne les enfants et adolescents de 12 à 18 ans) ;

- prendre en compte les jeunes enfants qui ne bénéficient pas d'Etablissements d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) en s'intéressant au développement et à l'intégration au PEL/PEdT des équipements municipaux collectifs qui les concernent cependant, ainsi que leurs parents et leurs éventuelles assistantes maternelles (ludothèques, bibliothèques, médiathèques, espaces verts aménagés, Lieux d'Accueil Parents-Enfants, Relais Assistantes Maternelles ...) ;
- susciter des projets véritablement coéducatifs pour guider la mise en place de dispositifs, lieux et classes « passerelles » issus de coopérations entre familles, villes, Education nationale, Caisses d'Allocations Familiales, services départementaux de Protection Maternelle et Infantile, à l'intention notamment des encore très nombreux jeunes enfants n'ayant pas bénéficié d'expériences de socialisation collective au sein des EAJE ;
- favoriser par conséquent l'accès de tous les parents de jeunes enfants à des ressources institutionnelles de proximité (EAJE et autres) et à des échanges avec les divers professionnels qui les animent, et par conséquent l'accès de ces enfants à des expériences relationnelles, ludiques, culturelles, etc. qui dépassent celles qu'ils font dans la seule sphère de leur famille tout en bénéficiant de la confiance et de l'implication de celle-ci.

Il s'agit au total, comme on peut l'observer ensuite à propos de l'aménagement de la première entrée à l'école des enfants de 2 ou 3 ans, de faire en sorte que les parents contribuent activement à ce que, avec les élus locaux et les divers acteurs éducatifs présents à leurs côtés, leur village, leur quartier ou leur ville favorisent le bien-être et la coéducation précoce et globale de tous les jeunes enfants qui y naissent et y résident, quels que soient les types d'accueil, familiaux ou collectifs, privés ou publics, dont ils bénéficient.

#### **LES ACTEURS, LES ENJEUX ET LES PRINCIPALES MODALITES DE MISE EN ŒUVRE D'UNE COEDUCATION DEMOCRATIQUE**

Sont légitimes, en théorie, pour participer activement et démocratiquement aux concertations et aux décisions coéducatives tous les adultes contribuant à un moment ou un autre aux principales fonctions de l'éducation (protection, socialisation, transmission, instruction, formation, émancipation) des enfants. Il suffit pour en dresser la liste d'y inscrire tous les adultes que les enfants et les jeunes de 0 à 18 ans rencontrent à ce titre au fil de la journée, de la semaine, de l'année et des années :

- les parents (mères, pères, beaux-parents parfois) sont, on l'a dit, les pivots de cette coéducation sur la durée et répartie sur plusieurs espaces temps ;
- il s'agit bien entendu : des professionnels aux compétences éducatives instituées et reconnues comme telles (enseignants, ATSEM, animateurs, assistants d'éducation, éducateurs spécialisés) qui interviennent directement sur des séquences et en des lieux circonscrits, et en des circonstances spécifiques ; et des acteurs qui interviennent plus à distance sur l'organisation, le financement et la gestion de ces domaines (élus locaux et cadres de leurs différents services à vocation éducative, inspecteurs de l'éducation nationale, cadres des administrations déconcentrées de l'Etat à vocation éducative, Caisses d'allocations familiales) ;
- mais il s'agit aussi : des professionnels de l'accueil de la petite enfance, des ludothèques, bibliothèques, médiathèques, du transport et de la restauration scolaires ; des salariés et des

bénévoles des associations d'éducation populaire proposant accompagnement à la scolarité, loisirs éducatifs, etc. ; mais encore des gardiens d'immeubles, des gardiens squares, des professionnels de santé et d'action sociale généralistes et spécialisés, des artistes et des artisans accueillant des enfants pendant les temps « périscolaires » et les temps libres des enfants, des employeurs encadrant des jeunes en apprentissage, etc.

Les enfants aussi, même très jeunes, et au-delà du seul fait qu'ils sont potentiellement coéducateurs les uns des autres, devraient légitimement être associés et consultés, au moyen de méthodes adaptées à leurs âges, à l'occasion de nombre de délibérations coéducatives. On se réfèrera, à ce sujet, à l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant<sup>3</sup> (ratifiée par la France en 1990) et à l'article 371.1 du Code civil<sup>4</sup> qui fondent et instituent le droit des enfants à voir pris en compte leurs points de vue sur les décisions (institutionnelles et familiales) qui les concernent, selon leur âge et leur degré de discernement.

Les principaux enjeux de la coéducation sont dès lors, à terme :

- pour les enfants : la cohérence voire la continuité éducatives, la réduction des conflits de loyauté éprouvés au sein des familles (notamment en cas de recomposition familiale) mais aussi au sein des institutions, et dans les allers-retours (souvent quotidiens) qu'ils effectuent entre famille et institutions ;
- entre les enfants : l'instauration de relations de coopération plutôt que de compétition à l'occasion de leurs apprentissages individuels et collectifs, le plaisir de la découverte accompagnée plutôt que les tensions et les contraintes liées à des évaluations de leurs différents acquis vécues comme segmentées et non bienveillantes, le partage de l'élaboration et de l'appropriation des règles de vie communes ;
- pour les adultes : le respect et la confiance mutuels, les changements de postures déjà mentionnés (côte-à-côte plutôt que face-à-face ou dos-à-dos ; accompagnement plutôt que guidance, suivi, supervision ou soutien des parents) qui bénéficient aux adultes mais aussi aux enfants dans la mesure où la bienveillance et la bienveillance instaurées entre les adultes s'avèrent facilement « contagieuses » ;
- plus généralement encore, la tendance à la démocratisation des relations éducatives au sein des familles et au sein de certaines institutions éducatives est en mesure de gagner, au fil des circonstances coéducatives, les relations entre ces familles et ces institutions : l'enjeu est alors que les parents souhaitent et puissent assumer une position participative active, comme parties prenantes des projets des institutions et des territoires de vie, mais également comme forces de proposition voire d'intervention reconnues comme telles.

---

<sup>3</sup> « 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. »

<sup>4</sup> « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. »

Il s'agit donc, pour les institutions éducatives « tous publics » ou spécialisées, d'agir avec les parents plutôt que d'agir pour eux, sans eux, voire contre eux, ou à leur place, ou en prétendant les « soutenir » (eux-mêmes ou leur « parentalité ») ou les guider de façon directive, etc. Et d'admettre que, plus souvent que des sources de problèmes, les parents sont aussi des sources de solutions par leurs capacités, dès qu'on les sollicite sans arrière-pensées, à contribuer au repérage et l'analyse des premiers, et à la définition et la mise en œuvre des secondes.

Il s'agit autrement dit de reconnaître la différence et la complémentarité des places ainsi que de définir et partager, en toute cohérence, les rôles entre parents et professionnels, mais sans hiérarchiser ces places et ces rôles, et en particulier en s'intéressant aux compétences plutôt qu'aux défaillances (tant parentales que professionnelles) et en recherchant les opportunités de les rapprocher. Les élus locaux ont un rôle important à jouer pour susciter et entretenir de telles dynamiques, manifestement favorables au développement social, culturel et à terme économique de leurs communes et de leurs intercommunalités (notamment en milieu rural).

Pour autant, je l'ai déjà souligné, une certaine dose et de multiples sources de conflictualité peuvent se manifester dans le cadre des relations coéducatives, en particulier au sein des familles (entre enfants et parents, entre parents, entre parents et grands-parents, etc.), mais aussi au sein des institutions et des territoires dès que se posent clairement la question du pouvoir de décision, d'application et d'évaluation et celle du partage de ce pouvoir. Le contraire serait étonnant, voire même suspect. Du point de vue des enfants, il évoquerait des relations de coalition des adultes à leur encontre plutôt qu'une dynamique coéducative réellement ouverte à tous. D'où l'importance de modalités d'engagement et d'entretien de processus de coéducation qui s'avèrent authentiques, transparentes, ouvertes à la gestion des accords, des désaccords et le cas échéant des conflits.

Les modalités du processus de coéducation se déduisent donc de la définition des acteurs et du repérage des enjeux ci-dessus mentionnés. Elles spécifient la coéducation comme un ensemble de principes fondant à la fois une méthode et une éthique, bien plus que comme un objectif en soi.

Le recours à la métaphore de la « table ronde de la coéducation » - composée et animée dans une perspective de participation des acteurs de l'éducation globale aux réflexions et aux décisions précédant les actions - permet de définir et de figurer ces modalités comme les mises en application concrètes de six *principes* incontournables (les trois premiers principes visant la coopération des acteurs, et les trois suivants la démocratisation de leurs relations) :

- *exhaustivité des acteurs*, c'est-à-dire de la composition de la « table ronde », selon les objectifs visés : tous les acteurs concernés par ces objectifs doivent être présents ou représentés (et j'ai fait état plus haut de la nécessaire ouverture de la liste possible de ces acteurs, selon les spécificités du territoire concerné et de ses ressources) ;
- *non confusion des acteurs* : autour d'une « table ronde », chaque acteur est à sa place, distincte de celle des autres, et il ne cherche pas ni n'est incité à occuper la place d'un ou plusieurs autre(s) acteur(s) ;
- *transparence* : autour d'une « table ronde », chacun voit et entend tous les autres et chacun est vu et entendu de tous les autres ;

- *cohérence des acteurs* : il s'agit de respecter la spécificité et de susciter la complémentarité des rôles et des fonctions de chacun (chaque acteur est une ressource pour tous les autres, et ils le sont tous pour lui), et de permettre que les postures personnelles ou institutionnelles et les dispositions d'esprit des acteurs en présence soient mobilisées et ajustées en permanence ;
- *non hiérarchisation des rôles, des fonctions et des points de vue* : aucun point de vue exprimé n'a, a priori, plus de valeur ou de légitimité que les autres - au motif explicite ou implicite, par exemple, des différences de statut, de diplôme, de niveau de responsabilité entre les acteurs en présence ;
- *participation, dès que possible, des enfants eux-mêmes* : leur place logique (et acceptable par eux) n'est pas « au centre » de la table ronde, mais autour d'elle, d'une façon ou d'une autre, comme ou avec les adultes, et ceux-ci doivent se donner les moyens de recueillir, entendre et prendre en compte leurs points de vue de façon appropriée « à leur âge et à leur degré de maturité »<sup>5</sup>.

La métaphore de la « table ronde » peut se concrétiser par l'exemple d'un Conseil de crèche, d'un Conseil d'école (même si les dispositions réglementaires qui définissent celui-ci restent encore très éloignées des six principes ci-dessus décrits), mais aussi et surtout par l'exemple des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation concertées d'un Projet Educatif Local (PEL) ou d'un Projet Educatif de Territoire (PEdT). Autant de circonstances, parmi d'autres, à l'occasion desquelles les parents peuvent considérer que les différents professionnels présents à leurs côtés disposent des savoirs, de l'expérience et de l'ouverture d'esprit permettant de les associer démocratiquement - donc, le cas échéant, contradictoirement aussi - à l'éducation de leurs enfants.

#### **DE QUELQUES (NOUVEAUX) ENJEUX DEMOCRATIQUES DES DEMARCHES COEDUCATIVES**

Les Projets Educatifs Locaux (PEL) et Projets Educatifs Globaux (PEG) et, dans une moindre mesure, les premières générations de Projets Educatifs Territoriaux (PEdT) sont des cadres visibles, évolutifs, potentiellement démocratiques, et propices à la mise en œuvre concrète d'une volonté politique de coéducation. Ils mobilisent en effet, de façon plus ou moins exhaustive, un nombre variable d'acteurs, à l'échelle d'un territoire (communal, inter-communal et parfois départemental), pour relier et coordonner les différents espaces-temps et contenus éducatifs proposés à / vécus par l'ensemble des enfants et des jeunes de celui-ci.

Pour autant, pas plus que les PEdT ne doivent devenir / se résumer à de nouveaux dispositifs partenariaux parmi d'autres, la coéducation ne doit être considérée comme un objectif (d'inter-relation, de pilotage, de gouvernance, etc.) à atteindre sous l'autorité de ceux qui se mettraient en position de l'impulser, de la décréter ou de l'instituer. C'est pourquoi, comme je l'ai déjà suggéré, il faut par exemple aujourd'hui refuser :

- une conception de la coéducation qui serait assignée et cantonnée à la seule amélioration des relations entre les écoles primaires et les « familles éloignées de l'école », comme le ministère de l'Education nationale tend aujourd'hui à limitativement la présenter ;

---

<sup>5</sup> Cf. notes 3 et 4.

- une coéducation qui serait en fait une coalition des adultes en situation éducative organisée au bénéfice (à l'encontre ?) des enfants/élèves en difficultés d'apprentissages ou de comportements scolaires, et qui serait perçue par eux comme une forme sinon de persécution du moins de stigmatisation (comme en font état certains enfants dans le cadre de certains Projets de réussite éducative). C'est d'ailleurs à cet égard que la formule et l'image de « l'enfant au centre du système éducatif » peut s'avérer aujourd'hui ambiguë.

La coéducation est en revanche tout à la fois une démarche et un processus, loin d'être spontanés mais régis en revanche par des principes éthiques et méthodologiques, et dont l'actualité est caractérisée par/est en phase avec quatre éléments de contexte :

- la territorialisation accrue de plusieurs composantes des politiques éducatives (au sens large du terme) : timide, mais réelle et rendue plus visible par la réforme des rythmes éducatifs (et pas seulement scolaires) de 2013-2014 et la quasi généralisation concomitante des PEdT, celle-ci a mis en lumière de nouveaux acteurs éducatifs restés jusque là un peu dans l'ombre ; elle a occasionné et institué une ouverture du dialogue parents/écoles vers les collectivités locales (leurs élus, leurs services et leurs partenaires institutionnels – Caisses d'Allocations Familiales, Directions Départementales de la Cohésion Sociale - et associatifs) en conduisant de ce fait à une sorte de *triangulation des concertations éducatives locales* ; elle a dès lors attiré l'attention démocratique sur le rôle des élus et des choix politiques locaux pour identifier et contribuer réduire (ou non) les différentes inégalités (sociales, économiques, culturelles, sexuelles, géographiques) des enfants, des jeunes et des familles devant l'éducation et notamment devant les temps libres éducatifs ;
- le renouveau de l'éducation populaire, déployée dans la proximité, autour de perspectives de *développement du pouvoir d'agir* (ou *empowerment*) des habitants - donc, aussi, des familles - mais également du pouvoir d'agir des professionnels et des associations en relation avec elles : cette dynamique peut être conçue comme une possible antidote aux logiques et aux risques toujours prégnants de replis individualistes, consuméristes ou communautaristes des habitants ainsi que de confiscations technocratiques de tous ordres par les professionnels ;
- les évolutions juridiques fondamentales (mais encore trop souvent méconnues, contournées voire scotomisées y compris dans les politiques publiques) relatives au statut des enfants et des jeunes ; ces évolutions fondent et instituent le droit des enfants à voir pris en compte leurs points de vue sur les décisions (institutionnelles ou familiales) qui les concernent, selon leurs âges et degrés de discernement et on a vu qu'elles sont notamment : portées par l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant<sup>6</sup> adoptée en 1989 par l'ONU et ratifiée en 1990 par la France ; et inscrites par la réforme de l'autorité parentale de 2002 dans la nouvelle rédaction de l'article 371.1 du Code civil<sup>7</sup> ;
- le contexte actuel de « crise », de désenchantement, de dénigrement, de contournement, de « trumpisation » de la démocratie, tout du moins de la démocratie représentative qui, dans l'immédiat, rend urgente l'instauration / restauration d'un authentique dialogue interactif entre la « base » et le « sommet » des structures sociales, entre les « petites gens » (le peuple) et les « belles

---

<sup>6</sup> Cf. note 3.

<sup>7</sup> Cf. note 4.

personnes » (les « élites ») ; et qui, dès maintenant et pour l'avenir, impose de consolider et de développer non seulement l'apprentissage mais aussi la pratique de la citoyenneté démocratique par les enfants et les jeunes.

C'est pourquoi, après m'être attaché en 2004 à décrire la façon dont la démarche coéducative pouvait contribuer à un développement social durable des territoires où elle se déploie<sup>8</sup>, j'ai voulu dégager en 2015 les principes<sup>9</sup> et décrire en 2016 les pratiques<sup>10</sup> d'une possible et nécessaire démocratisation des relations éducatives au sein des familles, au sein des institutions éducatives et, surtout, entre l'ensemble des familles et ces institutions. Promouvoir, autrement dit, les ingénieries émergentes d'un « agir ensemble coéducatif » démocratiquement conçu, mis en œuvre, accompagné et évalué.

Les moteurs de ces tendances, bien réelles mais encore fragiles et insuffisamment mises en lumière, me semblent être :

- les évolutions constatées dans la sphère privée de la vie d'un nombre croissant de familles, en matière notamment de prises de décision concernant la vie quotidienne et l'éducation des enfants ;
- l'expression de volontés politiques nationales et/ou locales intégrant progressivement des approches coéducatives plus ou moins ouvertes, plus ou moins démocratiques et plus ou moins méthodiques (Conseils de la vie sociale dans établissements socio-éducatifs et médico-éducatifs, Projets de Réussite Educative dans les « quartiers prioritaires », PEL, PEdT, etc.) ;
- la formation et la motivation accrues des acteurs professionnels et associatifs en matière de partage du pouvoir de proposition et de décision dans le champ éducatif, en particulier dans les métiers de l'animation ;
- l'accès progressif des enfants et des jeunes eux-mêmes à la codécision accompagnée au fil de leurs parcours éducatifs et de leurs apprentissages (d'où l'intérêt d'encourager les pédagogies coopératives, scolaires et non scolaires, l'éducation aux choix et la participation active des enfants et des jeunes aux processus de PEdT).

En d'autres termes, l'éducation - au sens large du terme - est certes caractérisée par ses finalités structurantes, à la fois protectrices et émancipatrices, et par la complexité de ses modalités, dans la séquence des espaces et des temps, ce qui justifie le débat permanent dont sa nécessaire cohérence fait l'objet. Mais elle est aussi, et de ce fait, un domaine privilégié pour revitaliser la démocratie, à la base et pas seulement au sommet, au quotidien et sur la durée, et ceci en invitant les acteurs concernés (familles de toutes conditions, élus, institutions, associations) :

- à se saisir ensemble de problèmes concrets et mobilisateurs, même s'ils semblent *a priori* de faible envergure, mais aussi et surtout à tracer des objectifs et activer des moyens de résolution effective de ces problèmes ;

---

<sup>8</sup> Frédéric Jésus, *Coéduquer – Pour un développement social durable*, Dunod, 2004.

<sup>9</sup> Frédéric Jésus, Jean Le Gal, *Démocratiser les relations éducatives – La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*, Chronique Sociale, 2015.

<sup>10</sup> Frédéric Jésus, *Agir pour la réussite de tous les enfants*, Editions de l'Atelier, 2016.

- à partager à cet effet le pouvoir d'analyser, de décider, d'agir et d'évaluer les contributions des acteurs sans abandonner ou déléguer ce pouvoir aux seuls experts académiques et institutionnels ;
- à y associer les enfants et les jeunes, ainsi amenés à pratiquer et pas seulement à se voir inculquer les principes démocratiques (en famille, en classe, au centre de loisirs, dans les espaces publics, au fil de leurs activités associatives, etc.)

Dès lors, l'enjeu démocratique de la coéducation - et donc, par exemple, de l'élaboration et du déploiement du PEL/PEdT, qui en est un cadre prometteur de mise en œuvre local et plus ou moins global – est moins celui de la seule *participation* de ses différents acteurs, qui relève parfois d'injonctions ambiguës et donc contre-productives, que celui de son *appropriation collective*, consciemment déterminée par la création et l'entretien d'une véritable communauté de destin. C'est en effet dans une perspective de développement social, économique et culturel local que tout un chacun peut se convaincre qu'il faut tout un village, tout un quartier, toute une commune ou toute une intercommunalité pour élever les enfants et, donc, pour construire l'avenir avec eux.

Il ne s'agit alors plus vraiment, pour les différents acteurs de l'éducation, de savoir et faire savoir à quelle catégorie ou à quel groupe ils se rattachent - même s'ils peuvent s'en prévaloir pour se sentir moins isolés et plus efficaces. Mais de parvenir à *agir ensemble*, sur leur territoire de vie, de travail ou d'engagement militant, pour la réussite de tous les enfants, c'est-à-dire pour promouvoir leurs capacités et leur plaisir d'apprendre, de progresser et de s'émanciper et pour créer les conditions qui le permettent. Et, *in fine*, pour que chacun et tous, adultes et enfants, puissent s'approprier sinon toujours la réussite du moins les acquis de cet agir collectif.

Le processus coéducatif ainsi repris par une logique d'*empowerment*, c'est-à-dire de développement du pouvoir d'agir de tous les acteurs locaux de l'éducation, permet plus précisément :

- d'identifier tout d'abord - en regardant aussi large et loin que possible et pertinent - la diversité de ces acteurs, de leurs enjeux, de leurs cadres et conditions de vie et d'action (en s'intéressant par exemple à la « condition parentale » plutôt qu'à la seule et imprécise « parentalité », et à tous les habitants-parents plutôt qu'aux « parents d'élèves » ou à leurs seuls représentants<sup>11</sup>) ;
- de susciter et d'encourager ensuite leurs implications dans la définition et l'analyse des problèmes à résoudre - inégalités de tous ordres devant les diverses composantes de l'éducation, quiproquos et conflits inutiles entre éducateurs - , ainsi que dans la recherche de solutions tangibles issues de leurs expériences et compétences ;

---

<sup>11</sup> Pour viser la diversité des parents plutôt que leur illusoire représentativité, on pourra : solliciter par exemple, au-delà des seuls « représentants de parents d'élèves », des groupes de « parents militants » identifiés comme déjà impliqués dans les dynamiques des REAAP et/ou dans les activités des associations d'éducation populaire, puis formés et accompagnés par celles-ci pour exprimer les points de vue, les aspirations et les propositions d'intérêt général de plusieurs catégories de parents ; et/ou envisager le cas échéant de recourir au tirage au sort de parents à l'échelle du territoire de projet.

- de programmer et de conduire dès que possible des interventions concrètes, contextualisées, visibles, efficaces ici et maintenant et appréciées comme telles, assorties d'une évaluation partagée qui les adapte et les inscrit dans la durée, au cœur du territoire de leur émergence voire au-delà ;
- de mettre enfin en lumière pourquoi et comment l'ensemble de cette démarche, en rendant chaque acteur conscient de ce qu'il est et de ce qu'il fait avec les autres, contribue à l'émancipation citoyenne de tous (c'est-à-dire à la construction de celle-ci pour et avec les enfants et les jeunes, et à son renforcement pour et avec les adultes et notamment les parents et les acteurs bénévoles) tout en suscitant des ouvertures et des décloisonnements institutionnels inédits en ce qui concerne les professionnels.

Au total, le renforcement d'une démarche de coéducation par celle du développement du pouvoir d'agir de ses acteurs contribue fortement, ici et maintenant, dès aujourd'hui et pour demain, à régénérer une dynamique de démocratie locale ascendante, méthodiquement et authentiquement participative, et plus seulement descendante et implicitement prescrite. Reliant la forme et le fond, elle favorise la consolidation d'une coéducation démocratique à la démocratie.

Encore faut-il que, simultanément, une volonté politique d'égalisation non pas des « chances » mais des droits devant l'accès à une éducation globale - familiale, scolaire et pendant les temps libres, autrement dit : informelle, formelle et non formelle - soit concrétisée et entretenue, aux échelles nationales et européennes, par les superstructures économiques, sociales et juridiques.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2016 - Pourquoi et comment les parents peuvent-ils coéduquer à la démocratie

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](mailto:contact@frederic-jesu.net)

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

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0493-8