

HISTOIRE ET ACTUALITE DU CONCEPT DE « COEDUCATION »

Frédéric Jésus *

- **De « l'accompagnement des parents » à la coéducation**

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, choisi ou subi, au sein de familles dites nucléaires ou dites « monoparentales ». Nombre de pères mais surtout de mères de jeunes enfants ne souhaitent pas rester au foyer, mais ne souhaitent pas non plus s'en sentir coupables. Dans la plupart des cas, les 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 qui semble ne plus être spontanément proposé par la famille élargie, les voisins, les amis, les collègues.

L'accompagnement de la fonction parentale, tel que conçu et proposé par des professionnels, est une notion qui résulte 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 ; 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.

L'« accompagnement » des professionnels se distingue de la « guidance », du « suivi », de la « supervision » et du « soutien ». Il suggère l'établissement de relations de « côte à côte » (plutôt que de « face à face » et, *a fortiori*, de « dos à dos ») pour explorer et 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, le rôle des professionnels consistant à éclairer les parents sur les choix à faire, mais sans les faire à leur place, sur la nature des obstacles et des opportunités rencontrés, mais en laissant les parents autonomes de l'appréciation et de la gestion de ceux-ci.

Le concept de « fonction parentale », quant à lui, est moins flou et moins ambigu que celui de « parentalité », moins superficiel que celui de « rôle parental ». Il s'avère structurant et quelque peu normatif, puisqu'il désigne moins les modalités que les finalités de l'exercice de l'autorité parentale. Mais il reste mobilisable dans une perspective de partage, de coexistence et de négociation démocratique avec d'autres fonctions : celles qui sont assignées aux professionnels. Il est cependant moins concret, moins exhaustif et surtout moins politique que celui de « condition parentale » lequel prend en compte l'ensemble des facteurs, subjectifs et objectifs, qui déterminent les façons de devenir, d'être et de rester parent.

* Consultant et formateur en politiques sociales, familiales et éducatives locales. Ex-pédopsychiatre de service public. Co-fondateur de DEI-France (section française de Défense des Enfants International). Vice-président de l'association Espoir-CFDJ. Administrateur de PRISME (Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs). Co-fondateur et co-président du Centre social et culturel J2P (Paris 19^{ème}). 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.

Toutefois, 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 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 – 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 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 (Conseil de crèche, Projet éducatif de territoire ou 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 globale, ambitieuse, respectueuse et guidée par trois objectifs :

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

Rappelons aussi que 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 mais aussi à tous les autres éducateurs, professionnels ou non. Toutefois l'enfant a deux mains et deux parents (et des grands-parents, parfois des « beaux-parents », etc.), ce qui induit une multiplicité de combinaisons possibles, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles. On notera aussi au passage l'étymologie du mot « émanciper » : *ex manus capere* (se déprendre de la main).

Atteindre cet objectif complexe et délicat, mais extraordinairement stimulant, ne s'improvise pas. Une telle mission ne saurait donc être confiée :

- ni à la responsabilité des seuls parents : ceux-ci sont en outre 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, on l'a évoqué, de solliciter (ou de se voir prescrire) des séquences de « soutien à la parentalité » ;
- ni à celle 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 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 un ensemble d'acteurs fédérés et motivés et donc, si possible, solidaires et coordonnés : d'où la référence 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 : dans la journée, la semaine, l'année, et tout au long de son enfance et de sa jeunesse.

- **Origines, perspectives et enjeux de la coéducation**

Définition de la coéducation

« Coéduquer, c'est donner ou recevoir une éducation en commun » (Larousse du XX^{ème} siècle, édition de 1929).

La coéducation n'est donc ni un néologisme, ni une idée très « moderne ». De fait, l'idée de « donner ou recevoir » quoique ce soit « en commun » s'est idéologiquement démodée, ces dernières décennies, face aux valeurs du consumérisme et de l'individualisme triomphants – dont on mesure aujourd'hui les limites. Elle est mise à mal, également, par les primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des problèmes sur leur prévention collective, ou encore de la « réussite éducative » de tel ou tel « élève » en difficulté sur les progrès de l'ensemble des enfants d'une classe ou d'une école.

Pour réintroduire la notion de coéducation, aujourd'hui, on aime souvent citer le fameux proverbe *wolof* : « *il faut tout un village pour élever les enfants* ». Mais cette approche est rendue obsolète par les phénomènes d'urbanisation et de spécialisation et cloisonnements des fonctions éducatives. C'est plus souvent, aujourd'hui, toutes les ressources d'une ville ou d'un quartier – ou encore d'une intercommunalité – qu'il faut chercher à mobiliser et à coordonner pour élever les enfants. En outre, une crèche, une halte-garderie, une école sont-elles des équivalents de village ? Sont-elles des communautés échangeant avec leur environnement, ou des « sanctuaires » ? Il s'agit de questions « clef », en ce sens que les réponses apportées sont la clef en fonction de laquelle on tend à ouvrir ou à fermer la structure éducative vis-à-vis de son environnement.

Bref historique du contexte d'apparition et d'évolution du concept de « coéducation »

La coéducation est d'abord, au début du XX^{ème} siècle, l'éducation en commun des garçons et des filles (internats scolaires ou éducatifs, mouvements scouts, camps de vacances). En tant qu'éducation reposant sur les interactions collectives entre les enfants, elle caractérise aussi les pédagogies libertaires puis

coopératives en milieu scolaire (Freinet, Pistrak, etc.). Etendue aux adultes, elle contribuera aussi à forger les bases de l'éducation populaire.

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

- dans le champ scolaire (sous l'impulsion de la FCPE en 1996, et depuis la loi du 8 juillet 2013¹, bien que modestement et restrictivement, sous celle du ministère de l'Éducation nationale lui-même, qui la réduit à ce jour à la coéducation entre parents et enseignants) ;
- et dans le champ de l'accueil de la petite enfance (avec l'ACEPP, initiatrice des crèches parentales où les parents sont les employeurs et les partenaires au quotidien des professionnels, et avec la lente émergence des Conseils de crèche dans les crèches collectives publiques ou associatives).

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 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.

Les acteurs (potentiels) de la coéducation

Ce sont tous les adultes contribuant à un moment ou un autre aux principales fonctions de l'éducation (protection, socialisation, transmission, instruction, formation, émancipation). 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, des mois et des années. Les parents sont, on l'a dit, les pivots de cette coéducation sur la durée et répartie sur plusieurs espaces temps.

Mais les enfants aussi, même très jeunes, sont potentiellement coéducateurs les uns des autres. Cf. en outre, à ce propos, l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant² et l'article 371.1 du Code civil³ qui 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.

Actualité et perspectives des processus coéducatifs

La coéducation permet de mieux penser et de mieux se situer dans les réorganisations des structures familiales contemporaines - séparations parentales, recompositions familiales, beau-parentalité, homoparentalité, etc. - en prenant en considération la diversité des adultes qui, quel que soit leur statut,

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

² « 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. »

³ « 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. »

jouent un rôle éducatif auprès de l'enfant. Et aussi de mieux guider et mieux évaluer tant les dispositions législatives que les pratiques professionnelles à ce propos (par exemple : inscription en crèche ou à l'école, participation des deux parents voire des beaux-parents aux décisions éducatives importantes, aux soins à entreprendre, etc.).

La coéducation est plus ou moins explicitement le principe de référence des processus politiques et institutionnels de Projet Educatif Local (PEL) / Projet Educatif de Territoire (PEdT) auxquels, depuis 2013, la loi demande d'associer parents, Etat et enseignants, communes et animateurs, 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 aussi préserver ces PEL et PEdT du risque de devenir des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres. Et leur permettre de s'affirmer plutôt comme d'ambitieux supports de développement du pouvoir d'agir, ici et maintenant, de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation, fédérés autour d'objectifs concrets qu'ils auront conjointement définis et dont l'atteinte les confortera dans leur volonté de continuer à progresser ensemble.

Il y a 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 l'actuelle tendance au scolaro-centrage de ceux-ci ;
- prendre en considération les jeunes enfants qui ne fréquentent pas d'EAJE en s'intéressant aux équipements municipaux collectifs qui les concernent cependant, ainsi que leurs parents et leurs assistantes maternelles (ludothèques, bibliothèques, espaces verts, LAEP, RAM ...) ;
- susciter des projets véritablement coéducatifs 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 ;
- favoriser par conséquent, pour tous les jeunes enfants - en EAJE ou sans EAJE - , l'ouverture de leurs parents à des ressources institutionnelles et à des échanges avec des professionnels, favorisant celle de leurs 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 de faire en sorte que les parents contribuent activement à ce que, grâce à la mobilisation et à la fédération des divers acteurs éducatifs présents à leurs côtés, leur village, leur quartier, leur ville ou leur intercommunalité favorisent l'accueil, le bien-être et la coéducation précoce et globale de tous les jeunes enfants qui y naissent et y résident.

Les principaux enjeux de la coéducation

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) entre familles et institutions.

Entre les enfants : la coopération plutôt que la compétition, le plaisir de la découverte accompagnée plutôt que les tensions et les contraintes liées à une évaluation vécue comme non bienveillante, 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.

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, souvent favorables au développement social de leurs communes et de leurs intercommunalités (notamment en milieu rural).

Pour autant, une certaine dose et de multiples occasions 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 authentiques, transparents, ouverts à la gestion des accords, des désaccords et le cas échéant des conflits.

- **Modalités du processus de coéducation**

Ces modalités se déduisent 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, mais pas 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 sont présents ou représentés (les parents et les différents professionnels de l'éducation scolaire et non scolaire, bien entendu, mais aussi, selon les circonstances locales, les militants, bénévoles et salariés des associations d'éducation populaire, les chauffeurs de cars scolaires, les cuisiniers des crèches et des restaurants scolaires, les gardiens de square, les gardiens d'immeuble, les professionnels de santé, les artistes et artisans accueillant des enfants pendant les temps « périscolaires » et les temps libres des enfants, les employeurs encadrant des jeunes en apprentissage, etc.) ;

. *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) ;

. *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 ;

. *transparence* : autour d'une « table ronde », chacun voit et entend tous les autres et chacun est vu et entendu de tous les autres ;

. *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 »⁴.

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 apprécier la mesure dans laquelle les savoirs, l'expérience et l'ouverture d'esprit des différents professionnels présents à leurs

⁴ Pour reprendre les termes des articles 12.1 de la Convention internationale des droits de l'enfant et 371.1 du Code civil.

côtés justifient le fait de les associer démocratiquement – donc, le cas échéant, contradictoirement aussi - à l'éducation de leurs enfants. Et réciproquement. L'approche coéducative permet la prise conscience mutuelle du besoin que chaque acteur a de tous les autres pour contribuer aux parcours de progression globale de tous les enfants.

- **Remarques sur la spécificité de la coéducation dans le cadre des établissements d'accueil de la petite enfance**

Une structure d'accueil de la petite enfance (et même une crèche parentale) n'est pas un « village » où tous les adultes se partagent les mêmes tâches au sein de la communauté. Elle peut être une communauté éducative, certes, mais rien ne peut faire oublier les différences entre :

- les parents, qui s'adressent à un service avec un besoin et/ou une demande d'accueil fiable et de qualité (et non pas, *a priori*, de « soutien à la parentalité ») ;
- les professionnels, qui répondent à ce besoin et/ou à cette demande en organisant l'accueil de la petite enfance sous forme de service rendu à la fois aux enfants et, d'une autre façon, aux parents (mais sans se laisser enfermer pour autant dans une fonction et une posture de domesticité).

Comment, en adoptant quels positionnements, les professionnels peuvent-ils dès lors coopérer avec les parents, sans « coller » aux attentes de ceux-ci, dans trois situations-types que l'on peut intituler : « coéduquer contre les parents », « coéduquer sans les parents », « coéduquer malgré les parents »⁵ ?

- *Quand les attentes des parents s'expriment sur un mode consumériste voire conflictuel (parents donneurs d'ordres).* Une équipe peut être amenée à coéduquer en refusant d'accéder à/de mettre en œuvre certaines demandes des parents, par exemple en matière de préoccupations liées à l'alimentation, à la propreté, au sommeil. L'équipe décide de protéger l'espace d'accueil de la prise en compte de ces préoccupations (les repas, la mise au pot ou non, le sommeil sont organisés et le cas échéant personnalisés selon les modalités habituelles la structure). Il y a néanmoins coéducation si cette décision est explicitée aux parents et prise en accord avec eux. Si bien que l'enfant se sent autorisé à vivre des expériences différentes selon la sphère éducative (familiale ou institutionnelle) où elles se déroulent, mais sans éprouver de conflits de loyauté ni assister à un conflit de compétences affiché entre et par les acteurs, lesquels agissent chacun à leur façon mais dans le respect mutuel et dans le respect de la personne et de l'intérêt supérieur de l'enfant.

- *Quand les attentes des parents s'expriment sur le mode de l'incompétence alléguée ou présumée (parents demandeurs de savoirs qu'ils disent ne pas avoir).* Une équipe peut être amenée à coéduquer même lorsque les parents disent qu'ils se sentent incompétents et qu'ils demandent un transfert de savoirs professionnels. En échangeant avec eux sur ce que ressent l'enfant, en évoquant les différentes façons de répondre à ses besoins de façon personnalisée – plutôt que savante et experte -, en passant par des supports intermédiaires (brochures, jeux partagés sur place, etc.), il est possible de permettre aux parents de se sentir peu à peu actifs, créatifs, pertinents, sans reproduire pour autant les points de vue et les gestes des professionnels.

⁵ L'intitulé, la description et l'analyse de ces trois situations-types sont largement empruntés à la communication du sociologue Pierre Moisset au 10^{ème} Colloque Petite Enfance organisé les 15 et 16 novembre 2013 par la Ville de Genève sur le thème « *L'éducation, l'affaire de tous* ».

- *Quand les attentes des parents ne s'expriment pas, sur le mode apparent de la « démission » ou de la « délégation » massive (parents laissant faire sans rien dire ni demander).* Une équipe peut être amenée à coéduquer même lorsque les parents ne le souhaitent pas *a priori*, et qu'ils ne cherchent pas à échanger avec l'équipe. Il convient alors d'essayer de comprendre et non de juger l'attitude des parents et de se comporter spontanément avec l'enfant, sans se laisser détourner ou inhiber par la réserve, l'indifférence ou l'autonomie parentales et en s'autorisant à « penser sans eux » ce qu'il en est de l'enfant et de son bien-être tout en acceptant aussi d'avoir besoin de connaître leurs points de vue (même si cela ne semble pas réciproque) et en ayant même l'humilité de le leur dire au nom de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Au total, et à la lumière de ces observations, quatre remarques peuvent être formulées à propos de la nécessité et des spécificités d'un projet coéducatif intégrant et impliquant les établissements d'accueil de la petite enfance.

- Il importe que s'organise une mise en réseau ou en table-ronde des acteurs (et donc des circonstances) de l'éducation, chacun étant à sa place non pas en fonction de son seul statut – de parent, de professionnel – mais en fonction de son rôle éducatif propre auprès de l'enfant, dans l'intérêt supérieur de celui-ci.
- Les professionnels des établissements sont moins des professionnels de la petite enfance que de l'accueil de la petite enfance. Ils accueillent certes des parents, mais d'abord et surtout des parents d'enfants accueillis. Ils assurent avec eux un partage d'expertises et d'expériences, différentes et complémentaires. Ce partage évite d'assimiler l'accueil à une délégation de compétences et de responsabilités. Et il ouvre différentes pistes de coéducation, sachant qu'il y en a plusieurs modalités, mais pas de modèle. La créativité des coéducateurs peut être librement sollicitée selon les contextes et les circonstances, combinant chaque fois ambition et réalisme.
- Dès lors, cet accueil n'est pas statique, rigidifié par les statuts de chacun, mais il ouvre à une circulation possible de l'enfant entre plusieurs espaces-temps éducatifs et reconnus comme tels (un square, un jardin partagé, une ludothèque, un atelier cuisine, un séjour de vacances familiales, etc. sont des espaces-temps éducatifs dès lors qu'ils sont intégrés et investis comme tels par un projet).
- En outre, cet espace de circulation, rendu propre à chaque enfant, est aussi un espace de socialisation où figurent d'autres adultes (que ses parents) et d'autres enfants (que ceux de sa famille et du réseau social de celle-ci) et avec lesquels se produisent des échanges. Cet espace de socialisation constitue le domaine d'expertise propre aux professionnels, dans le cadre du projet pédagogique dont ils sont les porteurs les plus légitimes – même si ce projet pédagogique se réfère à un projet coéducatif délibéré et partagé avec les parents, dans un esprit de service public (ou associatif agréé).

Idéalement, en effet, le projet éducatif de la structure devrait être défini dans un cadre politique de coéducation démocratique. Autrement dit : qu'il soit tout d'abord soumis à la « table ronde » d'un Conseil de crèche ou d'établissement comportant des représentants de parents, de professionnels de la structure et de ressources éducatives partenaires de celle-ci ; mais qu'il prenne place aussi dans un processus communal

ou intercommunal de Projet Educatif Local et/ou de Territoire mené avec l'ensemble des acteurs de l'éducation – dont les parents, et si possible les enfants et les jeunes.

Il s'agit au total de développer en ces occasions le pouvoir d'agir des uns et des autres et que tous parviennent à définir, réunir voire créer les conditions leur permettant de vivre, éduquer et décider ensemble : non seulement pour les enfants et pour que soit promu et respecté leur intérêt supérieur, mais aussi, et dès les premiers âges, avec eux et avec le souci de l'intérêt commun.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2018 - Histoire et actualité du concept de coéducation

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 979-10-394-0496-9