

Neuvièmes Rencontres Nationales des Professionnels des Maisons d'Enfants à Caractère Social
LE DEFI DE LA CO-EDUCATION - CONJUGUONS NOS TALENTS
Centre des congrès de Biarritz - 21 et 22 Mars 2019
* * *

LA COEDUCATION COMME ETHIQUE ET COMME PROJET : UN "DEFI" A PARTAGER AVEC LES MECS
EN VUE DE LEURS CONTRIBUTIONS A UNE EDUCATION GLOBALE ET LOCALE CONSIDEREE COMME UN BIEN COMMUN.

Frédéric Jésus *

Selon le *Larousse du XXème siècle*, dans son 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 ». 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 ou d'une école.

Pour réintroduire, aujourd'hui, la notion de coéducation, on aime souvent citer le fameux proverbe *wolof* : « *il faut tout un village pour élever les enfants* ». Cette image est rendue quelque peu obsolète par les phénomènes d'urbanisation, ainsi que par la spécialisation des fonctions éducatives et les cloisonnements entre celles-ci. Aujourd'hui, ce sont plus souvent toutes les ressources d'une ville ou d'un quartier – ou encore d'une intercommunalité - qu'il faut chercher à identifier d'abord, à mobiliser et à coordonner ensuite, pour élever les enfants. Et si l'on tient absolument à entretenir voire à idéaliser la référence à un périmètre restreint comme cadre nécessaire à la cohérence d'une pluralité d'acteurs, les établissements éducatifs de toutes natures (crèches, écoles, internats, Maisons d'enfants à caractère social, etc.) sont-ils pour autant des équivalents de « villages » ? Quoiqu'il en soit, même les villages, aujourd'hui, ne sont plus isolés, enclavés, autarciques. Dès lors, les établissements éducatifs doivent-ils demeurer malgré tout des « sanctuaires », ou devenir plutôt des communautés qui échangent de façon croissante avec leur proche environnement ? Il s'agit ici de questions « clés », au sens où les réponses qui y sont apportées sont les clés qui déterminent l'ouverture ou la fermeture d'une structure éducative – surtout si elle se pense ou se laisse considérer comme « spécialisée », dédiée à la protection de ses résidents – vis-à-vis de son territoire d'implantation.

Me référant au titre et à l'argument de ces Neuvièmes Rencontres Nationales, c'est autour de ces « questions clés » que je voudrais situer le « défi » proposé aux « talents conjugués » des professionnels ici réunis et de leurs partenaires.

* 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}). Administrateur de la Fédération de Paris des Centres sociaux et socioculturels. 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.

Eduquer en commun – coéduquer, donc – amène certes à remanier en profondeur les représentations, postures et pratiques mutuelles des principaux éducateurs en présence – c’est-à-dire des professionnels, des parents et des enfants¹. Ce qui, dans le champ de la protection de l’enfance, ne va pas sans titiller voire aggraver « *les paradoxes qui l’étreignent* »². Tant il est vrai, par exemple, qu’inviter des parents et des enfants à « participer » aux décisions d’aménagement d’une situation socio-éducative le plus souvent présentée et vécue par eux comme imposée confine à l’injonction paradoxale, au cynisme sinon à la perversion : « *choisissez librement la serrure, de toutes façons nous conserverons la clé* ». Ou encore : « *soyez libres, c’est un ordre !* ».

Mais il est aussi proposé par les organisateurs de ces Rencontres de considérer la coéducation comme un « défi », c’est-à-dire étymologiquement comme une attitude de renoncement à une foi jurée, de résiliation d’un engagement pris, voire de refus de se soumettre et de mise en demeure adressés à un ordre dominant. Si cet ordre dominant est celui de l’enfermement des professionnels de la protection de l’enfance, des enfants et des parents dans des relations éducatives marquées par le régime de la contrainte, de l’autoritarisme et de l’autarcie, le défi devient alors, dans l’acception plus moderne qu’en fournissent aujourd’hui les dictionnaires, cet « *obstacle extérieur ou intérieur qu’une civilisation [ou une organisation] doit surmonter dans son évolution* »³. Plus précisément, l’un des défis auquel invitent la coéducation et les démarches, méthodes et outils qui y contribuent est de conduire les services et les établissements de protection de l’enfance à aborder de façon ouverte, sereine et dynamique et potentiellement démocratique les obstacles au changement du paradigme de la protection éducative qui règne en leur sein et autour d’eux. Et de le faire tant avec les familles qu’avec les ressources éducatives généralistes de proximité.

Plusieurs types d’expériences sont à la source de mes contributions à la réflexion ici engagée à propos d’un tel défi. J’ai exercé, de 1979 à 2004, des responsabilités d’unités de soins, essentiellement ambulatoires, et de service dans quatre secteurs publics de psychiatrie infanto-juvénile. Celles-ci ont été entrecoupées, de 1991 à 1999 puis de 2002 à 2009, par des fonctions de « chargé de mission » auprès ou au cœur de différents ministères, puis de départements puis de grandes villes. A partir de 1999 et jusqu’à ce jour, j’ai également développé des activités de consultant et de formateur dans divers champs des politiques publiques sociales, familiales et éducatives locales. J’ai par ailleurs exercé ou exerce encore diverses responsabilités associatives : de 1999 à 2017 dans le domaine de la promotion des droits de l’enfant, depuis 1997 dans celui de l’éducation populaire et depuis quelques mois dans celui de la protection de l’enfance.

Le recours à l’écrit m’a été indispensable pour structurer et relayer l’ensemble de ces expériences, caractérisées par des articulations permanentes entre, d’une part, la présence et les interventions dites « de terrain » c’est-à-dire de proximité auprès de différentes catégories de familles et de professionnels et, d’autre part, les contributions à la conception, la mise en œuvre et l’évaluation de certaines politiques publiques nationales et, surtout, locales les concernant. J’étais et reste motivé, aussi, par les nécessités de mettre en cohérence les politiques sectorielles et spécialisées avec les politiques généralistes et si possible transversales, et de le faire notamment dans les champs de l’enfance, de la jeunesse, des familles, de l’action sociale et de l’action éducative (formelle, non formelle et informelle). Par exemple, après avoir codirigé dans

¹ J’expliciterais plus loin le fait que les enfants sont le plus souvent des éducateurs les uns pour les autres et qu’il est tout du moins judicieux de les considérer comme tels, notamment au sein des collectifs qu’ils composent.

² Pour reprendre une formule de l’argument de ces Rencontres.

³ *Le Grand Robert de la Langue Française*, 2001.

les années 1990 des ouvrages collectifs sur les différentes maltraitances d'enfants et notamment sur les « maltraitances institutionnelles », j'ai souhaité conclure cette période par un ouvrage collectif, publié en 2000, sur les « bienveillances » conjointes des familles et des professionnels. Mon engagement dans le domaine du développement social local m'a ensuite conduit à rédiger en 2004, seul cette fois, un livre intitulé : « *Coéduquer – Pour un développement social durable* ». Et ceci malgré la perplexité de mon éditeur qui m'avait courageusement laissé carte-blanc mais qui ne s'attendait pas à voir de tels sujets traités par un pédopsychiatre supposé plus ou moins spécialiste de la protection de l'enfance. A la même époque, les ouvrages délibérément pessimistes et alarmistes d'un autre pédopsychiatre, Maurice Berger, connaissaient dans ce même champ un incomparable succès⁴. Ce sont d'autres éditeurs qui ont accueilli les deux livres que j'ai ensuite consacrés, en 2015 (avec l'enseignant et pédagogue Jean Le Gal) puis en 2016, à décrire les conditions démocratiques et opérationnelles de la coéducation dans les cadres familiaux, scolaires et des loisirs éducatifs⁵.

Depuis bientôt vingt ans, de ce fait, il m'est donné de développer sur les plans théoriques et pratiques, auprès de divers acteurs et décideurs, les déclinaisons institutionnelles et opérationnelles du concept de coéducation. Bien que relativement ancien, celui-ci connaît aujourd'hui un renouveau sur lequel je voudrais m'arrêter avant de le placer au service du stimulant « défi » qu'il peut aujourd'hui constituer pour les professionnels, les enfants, les parents et les partenaires locaux des Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS).

La coéducation désigne d'abord, à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, l'éducation en commun des garçons et des filles mise en œuvre dans les internats scolaires ou éducatifs, les mouvements scouts, les camps de vacances. En tant qu'éducation reposant sur les interactions collectives entre les enfants, elle caractérise aussi, en Europe, les pédagogies libertaires puis coopératives expérimentées en milieu scolaire (par Célestin Freinet, Francisco Ferrer, Anton Makarenko, etc.). Étendue aux adultes, elle contribuera aussi à forger les bases de l'éducation populaire et tout au long de la vie.

C'est beaucoup plus récemment que la notion de coéducation a été infléchie pour désigner et viser principalement la reconnaissance institutionnelle du partage de l'éducation globale entre parents et professionnels. Cela se manifeste :

- pour commencer dans le champ de l'accueil de la petite enfance, notamment avec l'Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels (ACEPP) initiatrice dès les années 1970 des crèches parentales, où les parents sont à la fois les employeurs et les partenaires au quotidien des professionnels, puis avec la lente émergence des Conseils de crèche dans les crèches collectives publiques ou associatives ;

- ensuite dans le champ scolaire, sous l'impulsion de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE) en 1996, puis depuis la loi du 8 juillet 2013⁶, bien que modestement et restrictivement, sous celle du ministère de l'Éducation nationale. Celui-ci tend cependant, encore à ce jour, à promouvoir et se cantonner à une coéducation quelque peu ciblée et « primario-scolaro-centrée », c'est-à-dire entre, d'un côté, les parents en difficulté ou les parents d'enfants en difficulté, souvent désignés par la formule « *les parents les plus éloignés de l'école* » et, de l'autre, les seuls enseignants des écoles primaires, parfois « éloignés » eux-

⁴ L'un d'entre eux s'intitulait tout simplement « L'échec de la protection de l'enfance » ...

⁵ Un ouvrage est actuellement en préparation avec Jean Le Gal sur le thème de la « démocratie familiale » et des modalités de prises de décision, en famille, pour et surtout avec les enfants.

⁶ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

aussi des familles, de leurs conditions d'existence et de la connaissance des diverses contraintes et ressources de leurs territoires de vie.

Les lois du 2 janvier 2002, « rénovant l'action sociale et médico-sociale », du 5 mars 2007, « réformant la protection de l'enfance » et du 14 mars 2016, « relative à la protection de l'enfant », ont quant à elles réhabilité et redéfini les droits et donc la place – plutôt, cependant, que le rôle – des parents et des enfants dans les prises de décision les concernant, mais sans se référer explicitement, pour autant, à la notion de « coéducation » ni à ses perspectives les plus concrètes.

Ces évolutions prometteuses, mais parfois réductrices, du partage plus ou moins démocratique des fonctions et des rôles éducatifs sont donc en tout état de cause bien loin d'être généralisées, systématisées et clairement institutionnalisées. Le lent mais réel essor des références à la coéducation signale toutefois l'accent progressivement mis sur l'importance (voire sur 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. L'émergence, à partir de 1999, des Réseaux (départementaux et locaux) d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) a voulu répondre à certaines de ces préoccupations parentales. Mais leur croisement avec des préoccupations d'ordre public en a perverti plusieurs intentions et a conduit à inspirer, sous le nom et le motif affichés du « soutien à la parentalité », des politiques nationales et locales de contrôle psychosocial des familles qui, depuis près de vingt ans, manifestent leurs ambiguïtés de façon récurrente, par exemple en matière de traitement plus répressif que préventif des absentéismes scolaires et, plus récemment, des violences scolaires des enfants et des jeunes. Le « soutien à la parentalité » ainsi conçu et pratiqué s'éloigne singulièrement de la perspective d'un accompagnement mutuel, confiant et démocratiquement délibéré, bref coéducatif, entre parents et acteurs et décideurs institutionnels.

Une fois mentionnés ces quelques jalons historiques et politiques, on observera maintenant qu'il est relativement aisé, en se plaçant à hauteur d'enfant, d'identifier les principaux acteurs de la coéducation – tout du moins ses acteurs possibles dès lors qu'ils sont effectivement présents aux côtés des enfants et des jeunes – et d'en déduire les premiers enjeux de celle-ci – tout du moins dans les politiques de droit commun. Les acteurs de la coéducation sont toutes celles et tous ceux qui contribuent à un moment ou un autre, en un lieu ou un autre, aux grandes fonctions de base de l'éducation des enfants et des jeunes que sont la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et l'émancipation qui leur sont dues. Il suffit donc, pour dresser la liste de ces coéducateurs effectifs ou potentiels, d'y inscrire en premier lieu tous les adultes que les enfants et les jeunes rencontrent à l'un ou l'autre de ces titres du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre – ou de septembre à août –, de 0 à 18 ans : parents, famille élargie, proches de la famille (amis, collègues, voisins, commerçants, etc.), professionnels, associations, élus. Mais aussi et de plus en plus, quoique selon d'autres modalités spatio-temporelles, les interlocuteurs côtoyés sur internet et les « réseaux sociaux ». Les parents sont, souvent dans l'immédiat et en tout cas sur le long terme, les pivots de cette coéducation répartie sur plusieurs espaces-temps, entre plusieurs acteurs et autour de plusieurs contenus.

Mais – on l'a vu en évoquant l'histoire du concept – les enfants eux-aussi, même très jeunes, sont potentiellement coéducateurs les uns des autres. Ils le souhaitent, le disent et l'éprouvent souvent, du moins

tant que les adultes ne le leur interdisent pas au nom du primat de la compétition sur la coopération. La coéducation entre enfants requiert certes la présence, l'accompagnement voire l'encadrement bienveillants d'adultes convaincus de sa possibilité, de son bien-fondé et de ses atouts, et le cas échéant formés, comme le sont souvent les professionnels de l'animation, à encourager son exercice et son déploiement au sein des collectifs. Cette démarche coéducative partagée entre adultes et enfants peut s'enrichir en outre, en milieu institutionnels, des termes de l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant⁷ et, en milieu familial, des déclinaisons de cet article dans les termes de l'article 371.1 du Code civil⁸ : l'un et l'autre de ces textes fondent et instituent en effet le droit des enfants à voir pris en compte leurs points de vue sur les décisions publiques et privées qui les concernent, en ajustant cette prise en compte à leurs âges et degrés de discernement.

Ainsi, par exemple, la coéducation conçue de la sorte permet-elle de mieux se situer, au quotidien, dans le fonctionnement des structures familiales contemporaines – séparations parentales, recompositions familiales, beau-parentalité, homoparentalité, etc. – en prenant en considération la diversité des adultes qui, quels que soient leurs statuts, jouent un rôle éducatif auprès de l'enfant, mais en sollicitant aussi les avis de celui-ci. Ce qui permet également de mieux guider et mieux évaluer tant les dispositions législatives que les pratiques professionnelles en ces domaines (par exemple à propos des inscriptions en crèche ou à l'école, de la participation des deux parents voire des beaux-parents aux décisions éducatives importantes, aux soins à entreprendre, etc.).

Autre exemple : 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) élaborés et pilotés par les communes ou les intercommunalités et auxquels, depuis 2013, la loi suggère d'associer les parents, l'Etat et ses enseignants, les services municipaux et leurs différents agents et notamment leurs animateurs, les associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, les autres acteurs éducatifs locaux, etc. ; la loi et ses textes d'application, pour autant, ne mentionnent pas encore la place et le rôle consultatifs des enfants et des jeunes eux-mêmes aux différentes étapes de ces processus. La référence à une coéducation authentique peut certainement – et, dans de nombreuses villes, a déjà su – préserver ces PEL et PEdT du risque de devenir des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres. Et leur permettre de s'affirmer en revanche 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.

C'est en référence à ces différents principes et enjeux afférents au concept de coéducation, à ses acteurs de tous âges et de toutes conditions et aux « défis » dont il est porteur que je voudrais maintenant brièvement évoquer quelques plus ou moins récentes expériences professionnelles et associatives personnelles.

Entre 2004 et 2006, j'ai eu l'occasion, en tant que consultant, d'accompagner une association locale gérant notamment une MECS et divers services éducatifs non résidentiels qui en partageaient les bâtiments au cœur

⁷ « 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. »

⁸ « 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. »

de la ville de A., une dynamique sous-préfecture au carrefour de plusieurs vallées. Il s'agissait plus précisément d'accompagner cette structure dans l'évaluation conclusive de son projet d'établissement et dans l'élaboration de son nouveau projet. Et surtout de le faire, sur proposition du Conseil d'administration : non seulement avec l'ensemble des professionnels de la MECS et de ses services attachés (tous métiers rassemblés, des psychologues aux chauffeurs en passant par les éducateurs et les « maîtresses de maison ») ; mais en consultant aussi tant les parents des enfants et des jeunes confiés par l'Aide sociale à l'enfance ou les Juges des enfants que ces enfants (y compris les plus jeunes) et ces jeunes eux-mêmes ; et en recueillant enfin les avis des principaux partenaires éducatifs, sociaux et économiques locaux. Au prix d'une méthodologie à la fois ambitieuse, rigoureuse, minutieuse, adaptée aux multiples contingences et déployée sur près de deux ans, l'expérience s'avéra réalisable, progressivement crédible et mobilisatrice pour tous. Elle fut riche, bouleversante et structurante, du moins en termes d'échanges en interne, d'ouvertures sur l'extérieur, de participation authentique de tous les acteurs pressentis et, au total, de changements organisationnels profonds et durables en résultant.

A l'issue de cette séquence, en effet, les professionnels, les parents, les enfants et les jeunes ne furent plus seulement consultés, mais formellement invités à participer, dans le cadre d'instances *ad hoc*, à la mise en œuvre et au suivi du nouveau projet d'établissement. Et ceci à tel point que la création d'une Université Populaire de Parents, accompagnée par l'ACEPP, vit bientôt le jour au sein de l'établissement. Parallèlement, les concertations avec les structures scolaires et les structures de loisirs de la ville qui recevaient des enfants confiés à la MECS furent systématisées et renforcées, pendant que certains des services socio-éducatifs attenants à celle-ci (service d'accompagnement familial de proximité, service « scolarité et culture », service d'accompagnement de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes) s'ouvrirent peu à peu aux familles de la ville de A.

Se conjugèrent ainsi, et non sans « talent », d'une part, les perspectives d'une coéducation stratégique interne au sein de la MECS et de ses services et, d'autre part, celles de l'ouverture coéducative de l'établissement sur les ressources et les besoins de son proche territoire d'implantation. Cette double dynamique procédait manifestement de l'émergence de la nouvelle éthique partagée que permettaient la banalisation démocratique des missions et de la présence-même de structures dédiées à la protection de l'enfance sur le territoire en même temps que le dépassement des représentations et des clôtures le plus souvent associées à ces missions et structures. Concomitamment, les professionnels commencèrent à prendre en considération avec moins d'*a priori* négatifs les réseaux relationnels profanes des parents, pendant que ces derniers percevaient avec moins de prémunitions les réseaux institutionnels des professionnels. Une mise en réseau de ces deux types de réseaux, particulièrement propice à l'ouverture des choix d'orientation, de loisirs et de projets d'émancipation des adolescents, devint ainsi envisageable.

Il est cependant des observations « de terrain » moins optimistes que celles qui précèdent. Depuis près de quinze ans, j'ai en effet été amené à observer ou à accompagner, d'une façon ou d'une autre, les processus d'élaboration, de mise en œuvre ou d'évaluation des PEL ou des PEdT de plusieurs moyennes ou grandes villes. J'y ai toujours trouvé un grand intérêt, tant ceux-ci figurent bien souvent des logiques coéducatives larges, généralistes et concrètement à l'œuvre sur des territoires de vie cohérents, surtout lorsqu'ils concernent ambitieusement l'ensemble des enfants de 0 à 18 ans. Il ne m'a cependant été que très rarement donné, en ces occasions, de constater que les acteurs et surtout les décideurs de ces démarches de projet pensent spontanément à intégrer, aux phases d'inventaire puis de sollicitation des ressources éducatives du

territoire municipal, la présence éventuelle d'établissements ou de services spécialisés tels que des MECS, des Services d'Accueil de Jour Educatif (SAJE), des Services d'Action Educative à Domicile (AED) ou en Milieu Ouvert (AEMO), des Instituts Médico-Educatifs (IME) ou Médico-Professionnels (IMPro), des Hôpitaux de Jour, etc. Tout au plus prennent-ils acte de l'existence de Centres Médico-Psychologiques (CMP) ou de Centres Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP), le plus souvent pour déplorer à juste titre les difficultés d'accès qui les caractérisent trop souvent. Et s'ils se félicitent de la présence et de l'action d'équipes relevant des Programmes de Réussite Educative dans les « quartiers de la géographie prioritaire », c'est bien entendu dans la mesure où ceux-ci sont indirectement portés par la Ville, avec le soutien des moyens de l'Etat, et rendus de ce fait plus « visibles » à leurs yeux.

Symétriquement, comme je participais tout récemment au séminaire de travail d'administrateurs et de cadres d'une importante association gérant une vingtaine de services du champ de la protection de l'enfance, je fus impressionné par le fait que, invités à cartographier les « acteurs de l'écosystème » des territoires d'implantation de ces services, aucun autre participant que moi ne songea à y faire figurer les établissements scolaires et les services municipaux ou associatifs dédiés aux loisirs éducatifs des enfants et des jeunes, ceux sur lesquels se concentrent précisément les PEL et les PEdT.

Que penser de ces scotomisations mutuelles ? Au regard de ce qu'est ou devrait être le parcours éducatif de tout enfant ou de tout jeune, qu'il soit ou non confié à l'Aide sociale à l'enfance, comment comprendre et surtout comment dépasser et résoudre ces tendances au cloisonnement ou à la hiérarchisation et, partant, à la relative exclusion mutuelle entre telles ou telles des ressources éducatives de proximité rendues disponibles, sous l'égide supposée régulatrice de l'Etat, par la conjonction théoriquement harmonieuse des pouvoirs publics municipaux, départementaux et nationaux ? C'est à l'examen de ces questions que je vais maintenant me consacrer, en me concentrant sur ce que devrait et pourrait être une ambition authentiquement coéducative au bénéfice des enfants confiés aux services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance et, dans ce cadre, aux associations et établissements agréés.

Pour une MECS, et par extension pour tout type de structure d'hébergement socio-éducatif en familles d'accueil ou à temps partiel, une perspective de coéducation activement et résolument ouverte sur son environnement nécessite à l'évidence de commencer par s'extraire de deux impasses :

- l'impasse de la culture du « placement » des enfants (qu'il s'agisse de leur placement/déplacement, de leur placement pour mise à l'abri ou du placement pour rentabilisation de l'équipement) et des risques qu'elle comporte d'objectiver, d'immobiliser et d'instrumentaliser ceux-ci ;
- l'impasse des multiples asymétries statutaires et relationnelles que cette même culture induit entre familles en souffrance et professionnels en tentation de toute puissance.

Dès lors que l'on aura réussi à transcender de telles impasses, l'objectif proposé au titre de la coéducation ne consistera pas seulement, pour autant :

- à mieux aménager et à rendre moins paradoxale l'injonction de participation aux décisions éducatives faite à des parents en situation de demande, de culpabilité, de désarroi et/ou de contrainte ;
- ni à enjoindre aux professionnels d'adopter à leur égard de nouvelles « orientations théorico-cliniques » plus ou moins mâtinées d'un ambigu « soutien à la parentalité ».

L'objectif de la coéducation, en toutes circonstances – et donc aussi dans le champ spécialisé de la protection de l'enfance –, est à la fois plus simple et plus politique. Il consiste, tout au long du parcours éducatif de chaque enfant comme de tous les enfants, et dans le strict respect du droit commun (aussi bien celui du Code civil que celui du Code de l'action sociale et des familles), à ouvrir et à organiser, en le rendant authentique et tangible, le partage du « pouvoir d'agir » entre les différents acteurs éducatifs en présence, parents et enfants y compris. Une fois validé un tel objectif, il conviendra, pour le rendre opérationnel, d'établir la liste des coéducateurs que rencontre *de facto* un enfant confié à l'Aide sociale à l'enfance. Puis d'examiner si et pourquoi elle diffère, par excès ou par défaut, de la liste de ceux que, « toutes choses égales par ailleurs », un enfant non confié est quant à lui en droit de rencontrer et/ou qu'il rencontre effectivement.

Autrement dit, et s'agissant tout particulièrement d'enfants exposés à différentes difficultés socio-éducatives voire de santé et/ou d'enfants confiés à des institutions ou à des tiers, les principaux enjeux d'une telle approche relèvent du refus – et donc de la prévention – des discriminations de circonstance. Ils consistent en effet à ce que ces enfants, leurs parents, leur fratrie puissent tout simplement faire de nouvelles rencontres et de nouvelles expériences, participer à de nouvelles décisions (notamment à propos de leurs temps libres et de leurs loisirs, éducatifs ou non), interagir avec de nouvelles représentations de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font, découvrir et intégrer de nouvelles évaluations de leurs aptitudes et de leurs talents. Il importe par exemple que rien ne s'oppose à ce qu'un enfant confié à une MECS puisse fréquenter une structure municipale ou associative proche de celle-ci et y devenir un bon apprenti musicien ou un bon apprenti sportif, s'il en a le goût ou le talent, ni à ce que ses parents, ses grands-parents, etc. s'autorisent à l'y encourager et à s'en réjouir.

Dans son état actuel, le droit spécifique de la protection de l'enfance permet-il de relever le « défi » d'une coéducation aussi banalement c'est-à-dire aussi largement conçue ? Par exemple, l'article L223-1-1 du Code de l'action sociale et des familles, créé par l'article 21 de la loi du 14 mars 2016⁹ et qui redéfinit le périmètre et les finalités du « Projet pour l'enfant » (PPE) mis en place par la loi du 5 mars 2007, assigne-t-il à celui-ci des caractéristiques permettant d'établir une liste réellement exhaustive des coéducateurs que, du point de vue de l'enfant, de son vécu quotidien, de ses besoins éducatifs globaux, de ses intérêts actuels et à venir, celui-ci est en droit de souhaiter voir se réunir auprès de lui ? La modeste dimension participative du PPE, si diversement mise en œuvre d'un département à l'autre, s'ouvre-t-elle à l'implication active de tous les coéducateurs effectifs ou potentiels concernés par l'intégralité du parcours éducatif d'un enfant confié, et notamment par la scolarité et les loisirs éducatifs qui devraient y contribuer ? Le PPE peut-il constituer le lieu d'expression, le point de convergence et de résolution des tensions et des contradictions éducatives en présence, en même temps que le cadre d'élaboration des perspectives de coéducation malgré tout requises pour rapprocher le parcours de l'enfant confié du droit commun et de la prise en compte de l'ensemble de ses droits d'enfant ?

Force est de constater que les réponses que l'on peut aujourd'hui apporter à ces différentes questions, sinon du point de vue des pratiques observées du moins de celui des principes directeurs, restent globalement négatives ou restrictives. Le PPE, dans sa conception actuelle – même revisitée entre 2007 et 2016 – exprime certes un souci de mise en cohérence à la fois synchronique (s'appliquant à tout ce qui se passe à un moment donné) et diachronique (prenant en compte, sur la durée, la séquence de tout ce qui passe) de l'ensemble

⁹ Cf. Annexe 1.

des interventions, outils et dispositifs mobilisés pour un enfant « *bénéficiant d'une prestation d'aide sociale à l'enfance, hors aides financières, ou d'une mesure de protection judiciaire* ». Mais, même si cela est appréciable, le PPE semble ne s'intéresser qu'aux seules difficultés, aux seuls besoins de protection et de soins de santé physique et psychique, de l'enfant. Un décret d'application prévoit par exemple l'articulation, certes bienvenue, du PPE avec l'éventuel Plan personnalisé de compensation du handicap prévu par la loi du 11 février 2005. Mais aucun autre décret ne concerne la valorisation, au moyen du PPE, des ressources personnelles voire familiales de l'enfant, ni le respect et la concrétisation de ses droits essentiels en matière de scolarité, de loisirs, d'expression et de prise en compte effective de ses points de vue (il est juste « *associé à l'établissement [du PPE], selon des modalités adaptées à son âge et à sa maturité* » après quoi celui-ci lui « *est remis* »).

Autrement dit encore, si le « *projet pour l'enfant [...] vise à garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social* », c'est en mettant avant tout l'accent sur les « *situations de prise en charge* » des difficultés, problèmes, risques et dangers dument et exclusivement identifiés, et sur les prestations plus ou moins obligatoires (et sur les articulations entre celles-ci) qui en résultent, essentiellement, pour le président du Conseil départemental. Celui-ci programme les interventions ainsi requises, théoriquement « *en concertation avec les titulaires de l'autorité parentale* », puisque ceux-ci conservent des droits afférents à celle-ci : mais ont-ils vraiment celui de refuser, par exemple, des interventions qui les visent personnellement ? En outre, et de ce fait, les coopérations pluridisciplinaires sollicitées par le PPE relèvent surtout des champs de l'action socio-éducative, judiciaire et sanitaire – ceux où, face aux professionnels, enfants et parents sont les plus mal à l'aise, les plus infériorisés, les plus contraints voire les plus soumis – plutôt que des champs de la scolarité ou des loisirs – où leurs échanges avec les enseignants et les animateurs sont, sinon plus aisés, du moins plus banalisés et plus égalitaires. Ainsi observe-t-on, par exemple, que le PPE sera à coup sûr plus attentif à la mise en place de rencontres médiatisées parents/enfant ou d'une psychothérapie, peut-être indispensables, qu'à celle d'un accompagnement à la scolarité dans un Centre social et culturel de proximité, d'une fréquentation de la ludothèque associative ou d'une inscription au Centre de loisirs municipal, non moins souhaitables pour l'enfant.

L'article D223-15 du Code de l'action sociale et des familles, créé par l'article 1 du décret du 28 septembre 2016¹⁰, indique certes les « *domaines de vie* » de l'enfant que le PPE doit prendre en compte. Il mentionne, dans cet ordre : « *le développement, la santé physique et psychique de l'enfant ; les relations avec la famille et les tiers ; la scolarité et la vie sociale de l'enfant* ». Mais, ici encore, prédominent les préoccupations relatives à « *l'évaluation médicale et psychologique* », aux « *besoins de soins et d'accompagnement [...], notamment dans les situations de handicap* ». Et, même si « *les observations et propositions des titulaires de l'autorité parentale, de l'enfant et de son environnement* » sont sollicitées pour établir le PPE en ce qui concerne ces « *domaines de vie* », la figure de l'enfant malade ou en situation de handicap semble devoir s'imposer, même à leurs yeux, sur celle de l'enfant en banale situation d'apprentissages, scolaires et non scolaires, ou de recherche d'accès non moins banal aux loisirs éducatifs, culturels, sportifs, etc. Une situation et une recherche sur lesquelles ces parents pourraient donc exprimer, avec leur enfant, des avis sinon pertinents, du moins utiles et recevables.

¹⁰ Cf. Annexe 2.

Les représentations délibérément – pour ne pas dire outrageusement – médico-psychologisées de l'enfant confié à l'Aide sociale à l'enfance et la prédominance des interventions qui lui sont conséquemment proposées – pour ne pas dire imposées – ainsi qu'à ses parents et aux professionnels qui les accompagnent ne peuvent manquer d'interroger – pour ne pas dire d'agacer – le médecin psychiatre que je fus et qui devint peu à peu, au fil de l'expérience et du temps, un acteur engagé des politiques éducatives et, surtout, coéducatives locales. J'y reconnais certes la tendance à la médico-psychologisation croissante, voire désormais à la « neurologisation », de l'approche d'un nombre croissant de difficultés éducatives mais aussi de problèmes liés aux apprentissages et aux comportements scolaires. Sans développer ici l'analyse de cette tendance, contre laquelle je me suis régulièrement mobilisé tout en y proposant des alternatives concrètes, je souhaiterais conclure mon propos avec deux propositions qui résultent de la teneur générale que je lui ai ci-dessus donné pour mieux faire valoir comme un bien commun l'éducation globale et locale proposée et dispensée à tous les enfants.

La première proposition consiste à introduire dans le PPE, et dans l'évaluation globale du parcours de vie de chaque enfant comme de l'ensemble des parcours de vie de tous les enfants (« jeunes majeurs » y compris) confiés aux services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance, un volet minutieusement consacré à l'évaluation, au fur et à mesure et finale : d'une part, de leurs parcours, de leurs progrès, de leurs difficultés et de leurs résultats scolaires et/ou en matière de formation professionnelle et/ou universitaire ; d'autre part, des compétences et des talents qu'ils ont pu développer – ou non – pendant leur enfance et leur adolescence dans le cadre des activités de loisirs éducatifs, culturels, artistiques, sportifs, citoyens, etc. auxquelles ils ont pu – ou non – accéder. Je suis persuadé qu'une telle approche, si elle était systématisée, s'avérerait aussi utile à l'évaluation globale que profitable aux remaniements politiques des principes et des pratiques qui structurent le présent et l'avenir du dispositif de protection de l'enfance.

La seconde proposition consiste à encourager les décideurs et les acteurs de ce même dispositif de protection de l'enfance à relever le « défi de la coéducation » non seulement dans le cadre du fonctionnement interne de leurs établissements et services, mais aussi dans celui de leurs relations avec les ressources, éducatives ou non, du territoire d'implantation de ceux-ci. Ils y trouveraient tout d'abord l'occasion d'expérimenter le mieux-être professionnel qu'occasionne habituellement la découverte de l'ouverture, du partage et du lâcher-prise comme antidote aux incitations au renfermement, au monopole et à la maîtrise auxquelles des conceptions non démocratiques des relations et des projets éducatifs les cantonnent trop souvent. Leur engagement actif dans les processus de Projet Educatif Local ou de Projet Educatif de Territoire pilotés par les communes ou les intercommunalités leur permettrait ensuite de développer et d'ouvrir leurs actions spécifiques dans un environnement perçu et vécu comme pluri-institutionnel. Au moyen d'une coéducation assumée comme telle, ils pourraient alors mieux y faire valoir la valeur et le sens que ces actions recèlent, pour les enfants qui leur sont confiés comme pour tous les autres enfants vivant sur ce territoire et qui seraient ainsi en mesure de leur tendre la main et de partager avec eux leurs jeux et leurs apprentissages.

Annexe 1

Article L223-1-1 du Code de l'action sociale et des familles (créé par la loi n°2016-297 du 14 mars 2016 - art. 21)

Il est établi, pour chaque mineur bénéficiant d'une prestation d'aide sociale à l'enfance, hors aides financières, ou d'une mesure de protection judiciaire, un document unique intitulé " projet pour l'enfant ", qui vise à garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social. Ce document accompagne le mineur tout au long de son parcours au titre de la protection de l'enfance.

Le projet pour l'enfant est construit en cohérence avec les objectifs fixés dans la décision administrative ou judiciaire le concernant. Dans une approche pluridisciplinaire, ce document détermine la nature et les objectifs des interventions menées en direction du mineur, de ses parents et de son environnement, leur délai de mise en œuvre, leur durée, le rôle du ou des parents et, le cas échéant, des tiers intervenant auprès du mineur ; il mentionne, en outre, l'identité du référent du mineur.

Le projet pour l'enfant prend en compte les relations personnelles entre les frères et sœurs, lorsqu'elles existent, afin d'éviter les séparations, sauf si cela n'est pas possible ou si l'intérêt de l'enfant commande une autre solution.

L'élaboration du projet pour l'enfant comprend une évaluation médicale et psychologique du mineur afin de détecter les besoins de soins qui doivent être intégrés au document.

Le président du conseil départemental est le garant du projet pour l'enfant, qu'il établit en concertation avec les titulaires de l'autorité parentale et, le cas échéant, avec la personne désignée en tant que tiers digne de confiance ainsi qu'avec toute personne physique ou morale qui s'implique auprès du mineur. Ce dernier est associé à l'établissement du projet pour l'enfant, selon des modalités adaptées à son âge et à sa maturité. Le projet pour l'enfant est remis au mineur et à ses représentants légaux et est communicable à chacune des personnes physiques ou morales qu'il identifie selon les conditions prévues au livre III du code des relations entre le public et l'administration.

Le projet pour l'enfant est transmis au juge lorsque celui-ci est saisi.

Il est mis à jour, sur la base des rapports mentionnés à l'article L. 223-5, afin de tenir compte de l'évolution des besoins fondamentaux de l'enfant. Après chaque mise à jour, il est transmis aux services chargés de mettre en œuvre toute intervention de protection.

Les autres documents relatifs à la prise en charge de l'enfant, notamment le document individuel de prise en charge et le contrat d'accueil dans un établissement, s'articulent avec le projet pour l'enfant.

Un référentiel approuvé par décret définit le contenu du projet pour l'enfant.

Annexe 2

Article D223-15 du Code de l'action sociale et des familles *(créé par le décret n°2016-1283 du 28 septembre 2016 - art. 1)*

I - Le projet pour l'enfant prend en compte les domaines de vie suivants :

- 1° Le développement, la santé physique et psychique de l'enfant ;
- 2° Les relations avec la famille et les tiers ;
- 3° La scolarité et la vie sociale de l'enfant.

II - Pour chacun des domaines mentionnés au I, le projet pour l'enfant présente :

- 1° Les éléments synthétiques d'évaluation actualisée, et notamment ceux de l'évaluation médicale et psychologique prévue à l'article L. 223-1-1 pour le domaine de vie relatif au développement, à la santé physique et psychique de l'enfant ;
- 2° Les observations et propositions des titulaires de l'autorité parentale, de l'enfant et de son environnement.

Concernant le domaine de vie relatif au développement, à la santé physique et psychique de l'enfant, les besoins de soins et d'accompagnement sont identifiés, notamment dans les situations de handicap.

Sur la base de ces éléments et en cohérence avec les domaines de vie, le projet pour l'enfant définit les objectifs poursuivis et un plan d'actions. Ce plan d'actions décrit les actions à mener auprès de l'enfant, des titulaires de l'autorité parentale et de son environnement. Il précise également la durée et les dates d'échéance des actions ainsi que les acteurs les mettant en œuvre.

Le projet pour l'enfant intègre le projet d'accès à l'autonomie prévu à l'article L. 222-5-1.

Résumé

A hauteur d'enfant, sont de potentiels coéducateurs tous les adultes (et tous les autres enfants) :

- qui prennent part aux différentes composantes de son éducation (protection, socialisation, instruction, formation, émancipation) ;
- dans les différents temps où elles se déploient (du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre – ou de septembre à août –, de 0 à 18 ans) ;
- dans les différents espaces qui s'y consacrent au titre de l'éducation informelle (famille, autres lieux de vie), formelle (établissements d'accueil de la petite enfance, établissements scolaires, établissements spécialisés) ou non formelle (structures "périscolaires", "extrascolaires", autres structures de loisirs éducatifs, culturels, sportifs, etc.).

C'est donc tant dans la durée qu'à l'échelle de son ou de ses territoire(s) de vie, quels qu'ils soient, et lors des transitions entre ces divers espaces-temps et contenus éducatifs, que chaque enfant (ou collectif d'enfants) attend des acteurs (adultes et enfants) qui les partagent et les animent qu'ils fassent preuve :

- d'ambition éthique et politique quant à leurs valeurs et à leurs finalités communes ;
- de cohérence méthodologique et pédagogique quant à leurs coopérations pratiques ;

et ceci de façon à impulser, faire vivre et évaluer ensemble (parents et enfants y compris) une démarche de projet coéducatif global et territorial.

On examinera donc pourquoi, comment et à quelles conditions (avec une attention particulière sur les modalités d'élaboration et de suivi des Projets Pour l'Enfant) les MECS – et d'autres structures socio-éducatives spécialisées – doivent et peuvent aujourd'hui prendre place dans de telles démarches de projet coéducatif. Et, au passage, en quoi ces perspectives s'inscrivent dans une tendance plus générale à la démocratisation des relations éducatives (au sein des familles, au sein des institutions, entre les familles et les institutions) propre à promouvoir ou à confirmer l'éducation comme un bien commun.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2019 - La coéducation comme éthique et comme projet un “défi” à partager avec les MECS en vue de leurs contributions à une éducation

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 979-10-394-0497-6