

LE PROJET EDUCATIF DE TERRITOIRE, CADRE D'ACCUEIL ET D'ANIMATION DE DEMARCHES DE COEDUCATION LOCALE, GLOBALE ET DEMOCRATIQUE

Dès sa nomination au printemps 2017, l'actuel ministre de l'Education nationale et de la Jeunesse a plus ou moins délibérément tenu à freiner une ambitieuse et prometteuse dynamique : celle qui avait encouragé la quasi généralisation puis l'approfondissement des Projets Educatifs de Territoire (PEdT) institués par la loi du 8 juillet 2013 « *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* ». Du moins a-t-il encouragé l'étroit « primaro-scolaro-centrisme » auquel s'étaient cantonnés nombre de PEdT de la « première génération » et dont cette loi¹ s'était d'emblée, et maladroitement, rendue porteuse en focalisant l'attention sur une partie des temps (donc des espaces et des acteurs) éducatifs et scolaires des seuls enfants de 3 à 12 ans.

Des enfants ? Voire ... Car l'actuel ministre n'utilise presque jamais ce mot, lui préférant celui d'« élève », cette part de l'enfant sur laquelle l'Education nationale est juridiquement compétente – et qu'il semble même vouloir réduire à son seul cerveau. *Exeunt* donc tant le corps et la créativité de l'enfant (sauf dans le cadre des maigres enseignements scolaires codifiés qui s'y consacrent), mais aussi la formation et l'expérience citoyennes propres à l'enfance et à la jeunesse – pourtant promues par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), ratifiée il y a 30 ans par la France. Bref : *exit* l'enfant acteur de son éducation et de sa coéducation.

Ainsi le ministre a-t-il très vite fragilisé *de facto*, sinon *de jure*, la dimension pluri et trans-institutionnelle de la « coéducation », c'est-à-dire d'un terme et surtout d'une démarche auxquels, pour la première fois, une loi préparée par son ministère venait pourtant, quatre ans plus tôt, de se référer explicitement. Pourquoi et comment est-il possible, aujourd'hui, de se prémunir des causes et des effets d'une telle régression ?

* * *

• **La coéducation réactualise le défi de considérer l'éducation comme un bien commun**

Plutôt que de la résumer à un objectif de résultat ou à une finalité opérationnelle et de la confiner à l'univers scolaire et à ses proches parages, la coéducation gagne à être présentée à l'ensemble des acteurs de l'éducation locale et globale comme tout à la fois un processus, une méthodologie et une éthique :

- qui peut s'appliquer tant à l'échelle des familles que des structures éducatives et des territoires ;
- qui, de ce fait, mobilise et fédère potentiellement un grand nombre d'acteurs ;
- qui relève de l'esprit et des enjeux de la démocratisation des relations éducatives au sein de ces espaces/temps éducatifs et entre leurs acteurs.

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. Elle est mise

¹ Et le décret du 24 janvier 2013 « *relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires* » qui l'a étrangement précédé.

à mal, également, par les primats : de la compétition sur la coopération ; du dépistage individuel des problèmes sur leur prévention collective ; de la focalisation anxiogène sur le bi-pôle « réussite/échec » – sous-entendu scolaire, puis professionnel voire existentiel – de tel ou tel « élève » au détriment des parcours et des progrès de l'ensemble des enfants de sa classe, de son école, de son Centre de loisirs, du Club ou de l'association qu'il fréquente, etc.

Pour illustrer, aujourd'hui, la notion de coéducation, on aime citer le fameux proverbe *wolof* : « *il faut tout un village pour élever les enfants* ». Cette image est rendue quelque peu obsolète tant par l'urbanisation galopante que par la spécialisation et les cloisonnements des fonctions éducatives. 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 coordonner ensuite, pour « élever les enfants ». On peut certes tenir à entretenir et idéaliser la référence à un périmètre restreint comme cadre nécessaire à la cohérence d'une pluralité d'acteurs : mais les structures éducatives de toutes natures (crèches, établissements scolaires, centres de loisirs, internats, établissements spécialisés, etc.) sont-elles pour autant des équivalents de « villages » ? Quoiqu'il en soit, même les villages, aujourd'hui, ne sont plus isolés, enclavés, autarciques. Dès lors, les institutions éducatives doivent-elles 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 définir comme dédiée à des missions spécifiques – vis-à-vis de son territoire d'implantation.

Eduquer en commun – coéduquer, donc – amène à remanier en profondeur les représentations, postures et pratiques mutuelles des principaux éducateurs en présence – c'est-à-dire des professionnels, des parents et mais aussi des enfants eux-mêmes – car ceux-ci, dument accompagnés, sont potentiellement des éducateurs les uns pour les autres et il est judicieux de les considérer comme tels au sein des collectifs qu'ils composent.

- **Histoire et actualité du concept de coéducation**

La coéducation désigne d'abord, à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} 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, etc. 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.). Etendue aux adultes, elle contribuera 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 les adultes* – parents et professionnels. Cela se manifeste :

- pour commencer, dans le champ de l'accueil de la petite enfance : avec notamment 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 : d'abord de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE), au plan national et dès 1996 ; puis, modestement, du ministère de l'Éducation nationale, avec la loi du 8 juillet 2013. Le « primaro-scolaro-centrisme », déjà évoqué, de celle-ci tend cependant à promouvoir et se cantonner à une coéducation restrictivement ciblée sur, d'un côté, les parents en difficulté ou 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-aussi des familles, de leurs conditions d'existence et de la connaissance des diverses contraintes et ressources de leurs territoires de vie.

Diversement relayées dans les champs de l'action socio-éducative et médico-éducative², ces évolutions prometteuses, mais parfois réductrices, du partage plus ou moins démocratique des fonctions et des rôles éducatifs sont en tout état de cause bien loin d'être généralisées 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 » 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.

- **Les acteurs de la coéducation**

Une fois mentionnés ces quelques jalons, on observera maintenant qu'il est relativement aisé, en se plaçant à hauteur d'enfant, d'identifier les principaux *acteurs de la coéducation* – dès lors qu'ils sont effectivement présents aux côtés des enfants et des jeunes – et d'en déduire les premiers enjeux de celle-ci. Les acteurs – effectifs ou potentiels – 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 en dresser la liste, 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 à l'évidence, tant dans l'immédiat et que sur le long terme, les guides et les pivots

² Cf. les lois du 2 janvier 2002, « *renovant 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* » qui réhabilitent et redéfinissent les droits et donc la place – plus 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.

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 de la promotion de la compétition au détriment de 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 parfois les enseignants et plus 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 milieux institutionnels, des termes de l’article 12 de la CIDE³ ; et, en milieu familial, des déclinaisons de celui-ci dans les termes de l’article 371.1 du Code civil⁴. 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, bien entendu : 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) co-élaborés et co-pilotés par les communes ou les intercommunalités et auxquels, depuis 2013, la loi suggère d’associer les « représentants de parents d’élèves », 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, en revanche, de s’affirmer 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.

³ « 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. »

⁴ « 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. »

- **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).

- **La gestion démocratique de la conflictualité : l'exemple des débats sur les temps de l'enfant**

De 2013 à ce jour – mais depuis longtemps, en réalité, et pour longtemps encore sans doute – les réflexions et les organisations portant sur les temps de l'enfant – et non pas sur les seuls « rythmes scolaires » – sont difficiles à mener, à mettre en œuvre et à évaluer. Pour s'en tenir aux seuls enfants de 3 à 11 ans, ceux-ci passent en classe 864 heures par an au titre de l'éducation dite « formelle », et obligatoire. L'année comptant

365 x 24 = 8760 heures, il en résulte que plus de 90 % du temps de vie de ces enfants – que l'on peut qualifier de « temps libre », et qui inclut le temps de sommeil – repose d'une façon ou d'une autre sur l'exercice par les parents de leurs responsabilités juridiques, au titre de l'éducation dite « informelle ». Selon leur lieu de résidence et/ou selon leurs moyens financiers, ces parents peuvent solliciter des services d'accueil et d'animation dits « pré », « post », « péri » ou « extra »-scolaires que les communes organisent (ou non) dans le cadre de leurs compétences facultatives au titre de l'éducation dite « non formelle ». A défaut ou par choix, les parents peuvent aussi s'adresser soit à des associations (culturelles, sportives, etc.) de proximité, aux tarifs souvent subventionnés, soit à des structures onéreuses.

Pour ces différentes raisons, et pour bien d'autres encore, on observe aisément à quel point les enfants sont loin d'être égaux devant les très vastes temps « libres ». C'est pourquoi différentes politiques publiques, nationales et locales, ont cherché – notamment à partir de 2013 – à renforcer l'amplitude et la qualité éducative des propositions relatives à ces temps (formation des animateurs, intérêt et pertinence spécifiques des activités, etc.) et à rechercher une cohérence accrue entre celles-ci et les apprentissages scolaires, voire socio-familiaux.

Les maladresses initiales du ministre de l'époque, couplées à différentes contingences politiques (du côté des communes) et syndicales (du côté des enseignants), n'ont pas encore permis de consolider durablement les intentions et les premiers acquis de la réorganisation des journées et des semaines scolaires entreprise en 2013 et 2014. Celle-ci a cependant permis à un nombre très vite croissant d'enfants et de parents, notamment dans les milieux populaires, de découvrir l'intérêt – en même temps, certes, que les marges de progression attendues – du secteur de l'animation dite « péri » et « extra »-scolaire. Les enseignants eux-mêmes ont commencé, pour certains d'entre eux, à s'intéresser à la plus-value éducative de ce secteur pour leurs « élèves » – redevenus, en la circonstance, des enfants – et à refonder voire à instaurer des échanges avec les professionnels de l'animation (ainsi qu'avec les ATSEM, qui ont souvent saisi cette occasion pour préciser et mieux affirmer leur rôle éducatif).

Bref, les conditions d'une nouvelle dynamique coéducative ont été créées à cette occasion entre trois grandes catégories d'acteurs éducatifs : les familles (parents et enfants), les enseignants et les animateurs et autres opérateurs des temps libres éducatifs. L'institution de la triangulation ainsi configurée leur a permis de commencer à s'extraire, en les dépassant dialectiquement, des pièges du face-à-face ou du dos-à-dos binaires (parents/enseignants, enseignants/animateurs, animateurs/parents) trop souvent nourris par l'hostilité, la rivalité ou la méconnaissance mutuelles. De nouveaux jeux d'alliance sont venus enrichir le débat – et donc le projet – éducatif local, chacun étant en outre peu à peu invité à devenir acteur et co-auteur de ce projet, à identifier et mobiliser d'autres ressources éducatives au sein du territoire de vie des enfants. voire même, dans certaines communes ou circonstances, à considérer les enfants non seulement comme des bénéficiaires de la dynamique du PEdT, mais aussi comme des experts d'expérience, des citoyens certes en devenir mais déjà aussi en présence, pouvant contribuer utilement à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de ce projet qui les concerne en tout premier lieu.

Bien peu nombreux furent d'ailleurs les enfants – que l'on eut alors la trop rare bonne idée de consulter – à se dire « fatigués » par la semaine scolaire de quatre jours et demi lorsque le ministre, de nombreux syndicats enseignants et certaines associations de « parents d'élèves » arguèrent de concert de cette présumée fatigue pour en revenir à l'absurde semaine de quatre jours. Mais déjà la relativement inédite « coéducation pour »

avait laissé la place à la classique et transitoire « coalition contre », et la parole des enfants coéducateurs d'eux-mêmes était redevenue inaudible ou négligée. L'histoire de l'éducation enseignera peut-être un jour que le repli politique et corporatiste actuellement orchestré n'aura été qu'une étape vers une refonte plus radicale de tous les temps de l'enfant. Certaines villes, d'ailleurs, continuent à entretenir les ambitieuses dynamiques de projet coéducatif global et de territoire qu'elles ont initiées, parfois bien avant 2013, et à les concevoir et les programmer de façon à ce qu'elles concernent peu à peu tous les enfants de leur naissance à leurs 18 ans, voire au-delà.

La coéducation ne se résume donc pas à une simple juxtaposition – coexistence pacifique mais passive et stérile – des acteurs éducatifs en présence. Bien au contraire et comme dans tout processus d'inspiration démocratique, une certaine dose et de multiples occasions de *conflictualité* peuvent se manifester dans le cadre des relations coéducatives : au sein des familles, on le sait (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.

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 » permet ainsi de définir et de figurer ces modalités comme les mises en application concrètes de quelques-uns de ces principes incontournables : exhaustivité de la composition de la table ronde au regard des réflexions et des décisions en jeu ; transparence de son fonctionnement ; non confusion des places et des rôles ; cohérence et complémentarité des fonctions ; non hiérarchisation *a priori* des points de vue exprimés.

Et enfin : 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* »⁵. La coéducation entre enfants et entre enfants et adultes contribue en effet à former les citoyens de demain en les considérant déjà comme des citoyens, en leur enseignant la citoyenneté, certes, mais en leur fournissant aussi des occasions de l'exercer.

* * *

La métaphore de la « table ronde » peut parfaitement se concrétiser, se reproduire et se déployer à l'occasion et à travers l'exemple des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation concertées des PEdT. La dynamique de coéducation démocratiquement impulsée et conduite permet alors la prise de conscience mutuelle du besoin que chaque acteur a de tous les autres pour contribuer aux parcours de progression globale de tous les enfants. C'est pourquoi il importe urgemment, aujourd'hui, de prolonger voire de relancer cette dynamique, en ne l'entravant pas au plan national et en respectant sa créativité à l'échelle des territoires communaux ou intercommunaux.

⁵ Pour reprendre les termes des articles 12.1 de la Convention internationale des droits de l'enfant et 371.1 du Code civil.

Frédéric Jésus

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

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2020 - Le Projet Educatif de Territoire, cadre d'accueil et d'animation de démarches de coéducation locale

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 979-10-394-0498-3