

LA COEDUCATION QUOI ? QUI ? OU ? POURQUOI ? COMMENT ?

Frédéric Jésus*

Loin de devoir et de pouvoir être assignée à quiconque comme un nouvel impératif, la coéducation est un processus relationnel et politique extensif, exigeant, inscrit à plusieurs carrefours, dont celui de l'éthique et de la méthodologie. Pouvant s'appliquer à l'échelle des familles, à celle des structures éducatives – scolaires et non scolaires – et à celle des territoires de vie, la coéducation est susceptible de mobiliser et de fédérer un grand nombre d'acteurs. Elle relève dès lors de l'esprit et des enjeux de la démocratisation des relations éducatives au sein de ces divers espaces/temps et entre ces différents acteurs. C'est pourquoi aussi elle s'avère génératrice de projets, de progrès et même de plaisir pour les enfants, les familles et les professionnels.e.s.

La coéducation : définition générale de la notion et présentation de ce qu'elle est, de ce qu'elle n'est pas et de ce qu'elle cherche à être

Selon l'édition 1928 du *Larousse du XX^{ème} siècle*, 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 également mise à mal par les primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des difficultés sur leur prévention collective, de la focalisation anxiogène sur l'« échec scolaire » ou sur la « réussite éducative » de tel ou tel « élève » plutôt que sur les progrès de l'ensemble des enfants d'une classe ou d'une école.

Plus récemment, au printemps 2021, la présentation d'un séjour d'été d'enfants et de jeunes par le mouvement scout des Eclaireurs et Eclaireuses de France du Tarn indiquait : « Chacun est amené à apprendre à l'autre dans un esprit d'entraide ; de la même manière, il apprend de l'autre, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte : c'est la coéducation ».

A près d'un siècle de distance, ces deux définitions, simples et lumineuses, insistent donc sur le caractère transitif (« donner/recevoir », « dans un esprit d'entraide »), et donc intersubjectif, de l'éducation – au sens large de ce terme. Et elles érigent celle-ci au rang de ce qu'on appelle aujourd'hui un « bien commun », comme le sont par exemple l'eau, l'air, l'énergie, la santé, etc. en ceci qu'ils sont indispensables à la vie et au développement des personnes et des sociétés et qu'ils devraient, à ce titre, être prémunis des logiques marchandes de concurrence et d'appropriation privée.

La référence à la coéducation invite alors les multiples acteurs d'une éducation globale ainsi conçue à relever ensemble, et entre eux, le défi de la *mise en commun* concertée – plutôt que du seul *partage* organisé – des ressources et des méthodes qui y contribuent.

* Consultant et formateur en politiques sociales, familiales et éducatives locales. Ex-pédopsychiatre de service public. Administrateur de la Fédération de Paris des Centres sociaux et socioculturels. Vice-président de l'association Espoir-CFDJ. 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.

C'est pourquoi la coéducation ne saurait être réduite à un objectif de résultats assignés, ni même à un modèle opérationnel prescrit. Elle gagne en revanche à être présentée aux ingénieurs de l'éducation locale et globale – que sont en premier lieu, aux côtés des enfants et des familles, les acteurs de l'Education nationale et ceux de l'éducation populaire – tout à la fois comme un processus, comme une méthodologie guidée par une éthique et comme une perspective politique.

Il faut insister sur les articulations entre ces repères de base et sur ce qui peut en résulter pour les nombreux et divers acteurs locaux de la coéducation.

- La coéducation n'est pas un objectif en soi, et moins encore une quelconque injonction à y recourir. Elle repose bien au contraire, et pour commencer, sur une démarche volontaire quoiqu'encouragée, sur une dynamique partagée, sur une recherche de cohérence – et non pas de coalition – entre ses acteurs, sur un ensemble de postures mutuelles ; bref, sur un état d'esprit.

- La coéducation est alors surtout un processus, et non pas une procédure, c'est-à-dire une éthique couplée à – et s'exprimant par – une exigence méthodologique. C'est à ces conditions qu'elle est peu à peu applicable, outre à l'échelle particulière des différentes formes de familles, à celle des structures éducatives et à celle des territoires.

- La coéducation relève enfin d'une perspective politique – voire juridique – sensible et controversée, mais active et stimulante : celle de l'ouverture, du décloisonnement et de la démocratisation des relations éducatives dans et entre les différents espaces/temps parcourus et vécus par les enfants. Or, non seulement la coéducation en relève mais, plus encore, elle y contribue.

Arrêtons-nous un instant sur cet enjeu politique. Pour illustrer 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. Aujourd'hui, ce sont plus souvent toutes les ressources d'un quartier, d'une ville ou encore d'une intercommunalité qu'il faut chercher à identifier d'abord, à mobiliser et 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 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 donc à remanier en profondeur les représentations, postures et pratiques mutuelles des principaux éducateurs en présence – c'est-à-dire des professionnel.le.s, des parents et des enfants¹. C'est pourquoi la coéducation est parfois considérée 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 celui-ci vise l'enfermement des professionnel.le.s, des enfants et des parents dans des relations marquées

¹ On explicitera plus loin le fait que les enfants sont le plus souvent des éducateurs les uns pour les autres et qu'il est judicieux de les considérer comme tels, notamment au sein des collectifs qu'ils composent.

par le régime de la contrainte, de l'autoritarisme voire de l'autarcie, le défi devient alors, dans l'acception qu'en fournissent aujourd'hui les dictionnaires, cet « *obstacle extérieur ou intérieur qu'une civilisation [ou une organisation] doit surmonter dans son évolution* »². Plus précisément, l'un des défis auquel invitent la coéducation et les démarches, méthodes et outils qui y contribuent est de conduire les différents collectifs éducatifs de proximité – familles, établissements, services, associations, etc. – à aborder ensemble, de façon ouverte, sereine, dynamique et potentiellement démocratique, les obstacles au changement du paradigme de la maîtrise éducative qui règne souvent en leur sein, entre eux et autour d'eux.

Histoire et actualité du concept de coéducation

La coéducation désigne d'abord la mise en œuvre : à la fin du 19^{ème} siècle, de pédagogies collectives dans certains internats scolaires et/ou éducatifs ; puis, au début du 20^{ème} siècle, d'activités filles/garçons par certains mouvements scouts et dans leurs camps de vacances. En tant qu'approches mobilisant et valorisant de façon méthodique les interactions collectives entre les enfants, elle caractérise bientôt, en Europe, les pédagogies libertaires puis coopératives expérimentées en milieu scolaire (par Célestin Freinet, Francisco Ferrer, Anton Makarenko, etc.). Etendue aux adultes, elle contribue en outre à forger les bases de l'éducation populaire et tout au long de la vie.

C'est beaucoup plus récemment, et en oubliant un peu ces prémices, que la notion de coéducation a été infléchie pour désigner et viser principalement la reconnaissance institutionnelle de la répartition des responsabilités et des rôles éducatifs entre parents et professionnel.le.s. 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 professionnel.le.s, puis avec la lente émergence des Conseils de crèche dans les crèches collectives publiques ou associatives ;
- ensuite dans le champ scolaire, dans une perspective de bientraitance mutuelle des différents acteurs de l'éducation et, par conséquent, de bientraitance accrue des enfants : sous l'impulsion de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE), à partir de 1996 ; puis, depuis la loi du 8 juillet 2013³, 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 « primaro-scolaro-centrée », car surtout promue entre : d'un côté, les parents en difficulté sociale ou les parents d'enfants présentant des difficultés d'apprentissages et/ou de comportements scolaires, 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.

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* – 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.

² *Le Grand Robert de la Langue Française*, 2001.

³ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la **refondation de l'école de la République**.

Ces évolutions prometteuses, mais parfois réductrices, du partage 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) 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.

Qui sont les acteurs de la coéducation ?

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, in *fine*, 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.), professionnel.le.s, associations, élu.e.s. 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 de la promotion de la compétition et 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 si possible 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'enfant⁴ et, en milieu familial, des déclinaisons de cet article dans les termes de l'article 371.1 du Code civil⁵ : 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. Sur de telles bases, l'approche coéducative permet de mieux intégrer, au quotidien, la réalité et le fonctionnement des structures familiales contemporaines – séparations parentales, recompositions familiales, beau-parentalité, homoparentalité, etc. – : la prise en considération de la diversité des adultes qui, quels que soient leurs statuts familiaux, jouent un rôle éducatif auprès de l'enfant doit être croisée avec la sollicitation des avis de celui-ci. Il y a également lieu de mieux guider et mieux évaluer tant les dispositions législatives et réglementaires que les pratiques professionnelles en des domaines tels que les inscriptions en crèche ou à l'école, la participation des deux parents voire des beaux-parents aux décisions éducatives importantes, aux soins à entreprendre, etc.

A une toute autre échelle de l'identification de ses acteurs, la coéducation est plus ou moins explicitement devenue le principe de référence des processus politiques et institutionnels propres aux Projets Educatifs de Territoire (PEdT), élaborés puis co-pilotés par les communes ou les intercommunalités. Depuis la loi du 8 juillet 2013, il est prévu d'y associer les « représentants de parents d'élèves », la Caisse d'allocations familiales, les services extérieurs de l'Etat (Rectorat, DASDEN, DDCS), les enseignant.e.s et les autres professionnel.le.s de l'Education nationale, 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 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.

On notera, pour conclure, que l'approche globale de l'éducation et donc de la coéducation ainsi tracée permet de distinguer cette dernière de ce que ne serait qu'une « simple » coopération pédagogique. La pédagogie renvoie en effet essentiellement à l'éducation formelle, celle que dispensent des professionnel.le.s formé.e.s dans ce but, au sein d'espaces/temps institutionnels dédiés (crèches collectives, établissements scolaires, centres de formation) et le plus souvent en se référant à des normes et/ou à des programmes structurés voire contraignants. L'éducation informelle, celle que dispensent notamment les familles, et l'éducation non formelle, déployée par exemple dans les centres de loisirs, les associations sportives, culturelles, d'éducation populaire, etc. répondent à des critères qui relèvent plus rarement d'une pédagogie explicite – même si des activités formelles telles que, par exemple, la réalisation des devoirs scolaires peuvent se dérouler dans des espaces familiaux ou associatifs. L'approche coéducative vise alors à

⁴ « 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. »

⁵ « 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. »

garantir un maximum de cohérence, plutôt qu'une illusoire « continuité », entre l'ensemble des multiples et divers acteurs, contenus et espaces/temps relevant des trois grands secteurs de l'éducation.

Quels sont les principaux enjeux de la coéducation

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 de règles de vie communes.

Pour les enfants : la cohérence éducative, 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 quotidiens entre familles et institutions.

Pour les adultes : le respect et la confiance mutuels, les changements de postures (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 bientraitance instaurées entre les adultes s'avèrent facilement « contagieuses ».

Plus généralement encore, on l'a dit, *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 ») et/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, puis 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 professionnel.le.s*, 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.

Pour autant, une certaine dose et de multiples occasions de *conflictualité* peuvent se manifester dans le cadre de ces relations coéducatives – 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 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 rencontre 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.

Les modalités du processus de coéducation

Ces modalités se déduisent de l'identification des acteurs et du repérage des enjeux, tels que ci-dessus décrits. Elles spécifient la coéducation, on l'a dit, 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 de représenter celle-ci comme composée, disposée et animée en vue de la participation authentique de tous les acteurs concernés aux réflexions et aux décisions qui précèdent l'adoption d'un projet éducatif, « petit » (par exemple : organisation familiale des loisirs) ou grand (par exemple : PEdT), puis qui guident sa mise en œuvre et son évaluation. Il permet aussi de définir et d'illustrer les modalités du processus ainsi engagé comme répondant à six principes incontournables :

- *exhaustivité des acteurs*, c'est-à-dire de la composition de la « table ronde » en fonction des objectifs, de mobilisations et/ou de résultats, visés par le projet. Tous les acteurs concernés par ces objectifs sont présents ou représentés, sans exclusive *a priori*⁶ ;

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

- *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) ni à s'octroyer son ou leurs rôle(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 des acteurs en présence soient ajustées en permanence ;

- *non hiérarchisation des rôles, des fonctions et des points de vue* : aucun point de vue exprimé n'a, *a priori*, plus de valeur ou de légitimité que les autres – au motif explicite ou implicite, par exemple, des différences de statut, de diplôme, de niveau de responsabilité entre les acteurs en présence⁷ ;

- *participation, dès que possible, des enfants eux-mêmes* : leur place logique (et acceptable par eux) n'est pas d'être « au centre » de la « table ronde », mais de prendre place autour d'elle, d'une façon ou d'une

⁶ Dans le cas, par exemple, de l'élaboration ou de l'évaluation d'un PEdT, il s'agira de convier une diversité de parents – et pas seulement les « représentants de parents d'élèves » – et les différents professionnels de l'éducation scolaire et de l'éducation non scolaire, bien entendu ; mais aussi les agents des crèches, ceux des restaurants scolaires, les gardiens d'école, les professionnels de la PMI et du service de santé scolaire ; mais encore, selon les circonstances locales, les salariés et les bénévoles des associations d'éducation populaire, les chauffeurs de cars scolaires, les gardiens de square, les gardiens d'immeuble, 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.

⁷ Dans certains domaines, par exemple, les observations du chauffeur de car scolaire sont plus pertinentes que celles du médecin scolaire. Sachant par ailleurs que le temps d'instruction obligatoire, à l'école primaire, est de 24 heures par semaine et de 36 semaines par an, il en résulte qu'un enfant de 3 à 11 ans ne passe en classe qu'un peu moins de 10 % de son temps de vie annuel (24h x 36 semaines / 24h x 365 jours). Autrement dit, 90 % du temps de vie de l'enfant, dit « temps libre », est placé sous la responsabilité juridique des parents, et il est consacré au repos, au sommeil, aux repas et à des activités de loisirs plus ou moins éducatifs. Une partie de ce temps est organisée par les collectivités locales au titre de leurs compétences facultatives en la matière (accueils pré- et post-scolaires, restauration scolaire, activités dites « périscolaires » et « extrascolaires », centres de loisirs, etc.). Il en résulte que les points de vue des parents et des animateurs municipaux ou associatifs en matière de temps libres priment en l'espèce sur ceux de la plupart des autres acteurs éducatifs présents à la « table ronde ».

autre, sinon comme du moins avec les adultes, ceux-ci devant 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 »⁸.

La métaphore de la « table ronde » peut se concrétiser par les exemples d'un Conseil de famille (organisé par celle-ci pour organiser la vie familiale et prendre certaines décisions partagées), 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), d'une réunion d'Equipe de Suivi de la Scolarisation d'un enfant « en situation de handicap », mais aussi et surtout par l'exemple des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation concertées d'un 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 côtés justifient le fait de les associer démocratiquement – donc, parfois, contradictoirement aussi - à l'éducation de leurs enfants. Et réciproquement.

L'approche coéducative permet 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. Elle permet aussi de réduire voire de dépasser nombre des tensions qui ont pu se manifester entre eux au fil de ces parcours. Dans la mesure où la psychanalyse enseigne que « le plaisir résulte de la réduction des tensions », on peut ainsi prendre le risque d'affirmer que la coéducation est une source de « plaisir éducatif », ou du moins que le plaisir éprouvé et partagé entre ses acteurs – enfants compris – en constitue un appréciable critère d'évaluation.

⁸ Pour reprendre les termes, déjà cités, des articles 12.1 de la Convention internationale des droits de l'enfant et 371.1 du Code civil.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2022 - La coéducation - Quoi , qui, où, pourquoi, comment

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-iesu.net

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

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2022

Paris, 2022

ISBN 979-10-394-0635-2