

## **La coéducation : un concept venu de loin, une utopie en devenir**

### ***Propos introductifs à la table ronde des acteurs éducatifs du Pas-de-Calais***

Frédéric Jésus<sup>1\*</sup>

*Patrick Ben Soussan nous a posé la question, ce matin, de savoir si la coéducation était « un concept en devenir ou une utopie sans lendemain ». Pour prolonger et compléter son exposé, je voudrais introduire la présentation et la mise en débat, qui vont suivre, de cinq « expériences en coéducation » menées par différentes catégories d'acteurs éducatifs du Pas-de-Calais en argumentant l'idée que, si la coéducation est un concept venu de loin (dans l'espace et dans le temps), elle est désormais, ici et maintenant, une utopie en devenir.*

*Mes propos s'inspirent :*

*- de mes propres expériences, recherches et travaux en la matière depuis une vingtaine d'années dans plusieurs champs professionnels, politiques et associatifs, auprès de multiples acteurs et décideurs, au cœur de divers territoires, et des enseignements que j'en ai tirés ;*

*- de mes échanges préparatoires à la présente Journée départementale avec les animatrices du Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents du Pas-de-Calais (le « Réseau Parentalité 62 ») ;*

*- de la lecture attentive de la Charte départementale de celui-ci ainsi que d'InfoRéso, sa lettre d'information – notamment de son n° 69 (juin 2021), consacré à la participation des parents, et de son n° 70 (octobre 2021), consacré à la coéducation ;*

*- de ce que je sais, par anticipation, des « expériences en coéducation » dont l'exposé, très attendu, va nourrir nos réflexions et éclairer nos perspectives.*

\*

**La coéducation : une définition à géométrie variable, inscrite dans l'histoire de l'éducation et promise à de nombreuses déclinaisons locales.**

Selon le Larousse du XX<sup>ème</sup> siècle, dans son édition de 1928, 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

<sup>1\*</sup> 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.

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.

Plus récemment toutefois, soit au printemps 2021, dans la présentation d'un séjour d'été d'enfants et de jeunes, le mouvement scout des Eclaireurs et Eclaireuses de France du Tarn écrivait : *« 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, donc, ces deux définitions, simples et lumineuses, insistent sur le caractère transitif (donner/recevoir en commun, dans un esprit d'entraide), et donc intersubjectif, de l'éducation. Et elles érigent celle-ci au rang de ce qu'on appellerait aujourd'hui un « commun », c'est-à-dire un bien commun, comme le sont par exemple l'eau, l'air, l'énergie, la santé, en ce qu'ils sont indispensables à la vie et au développement des personnes et des sociétés et qu'ils devraient être, à ce titre, prémunis de logiques marchandes de concurrence et d'appropriation privée.

Ainsi la référence à la coéducation réactualise-t-elle le défi de considérer l'éducation comme un bien commun en ceci qu'elle relève de la mise en commun concertée entre ses acteurs – plutôt que du seul partage organisé entre eux – des multiples ressources et méthodes qui y contribuent.

C'est pourquoi la coéducation ne saurait être réduite à un objectif de résultat assigné ou 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, parmi d'autres, les acteurs 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 donc insister sur l'articulation entre ces trois repères de base pour tous les acteurs locaux de l'éducation globale, et sur leurs conséquences.

- 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 à l'échelle des familles, mais aussi à celle des structures éducatives et à celle des territoires. De ce fait, elle mobilise et fédère potentiellement un grand nombre d'acteurs.

- La coéducation relève enfin de l'actualité et des enjeux de la démocratisation des relations éducatives au sein de ces différents espaces/temps éducatifs et entre leurs multiples acteurs. Non seulement elle en relève mais, plus encore, elle y contribue.

#### **En d'autres termes :**

- **si l'éducation est un bien commun, la coéducation se présente quant à elle comme une mise en commun concertée (plutôt que comme un partage ou une coopération) de ses acteurs, des ressources qu'ils représentent et des rôles qu'ils jouent ;**

- **si une valeur ajoutée en est attendue pour les enfants, c'est en terme de cohérence (plutôt que de continuité) éducative entre ces acteurs ;**

- la coéducation engage les adultes dans un processus, un état d'esprit mutuel (plutôt que dans une procédure, une recherche limitée à une série d'objectifs à atteindre).

\*

**L'histoire et l'actualité du concept de « coéducation » font apparaître d'importants glissements : on tend aujourd'hui à oublier que les enfants en furent les *sujets actifs*, accompagnés comme tels, et à ne plus les considérer que comme des *objets* de préoccupation, protégés comme tels, et ceci au fur et à mesure que les parents se voient quant à eux propulsés en première ligne d'approches réductrices et/ou ambiguës de la coéducation.**

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.). Etendue aux adultes, elle contribuera en outre 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, dans une perspective de bienveillance mutuelle des différents acteurs de l'éducation et, par conséquent, de bienveillance accrue des enfants, sous l'impulsion de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE) en 1996, puis depuis la loi du 8 juillet 2013<sup>2</sup>, 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 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.

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

Ces évolutions prometteuses, mais parfois réductrices, du partage 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.

#### **En d'autres termes :**

**- la reconnaissance institutionnelle du bien fondé et de la nécessité d'approches coéducatives au sein des dispositifs d'accueil de la petite enfance et, surtout, de l'institution scolaire représente une réelle avancée, du moins formelle, tout en restant largement perfectible dans les pratiques ;**

**- cette reconnaissance est encore loin de pouvoir abolir nombre des ambiguïtés que recèlent à ce jour des relations parents/professionnel.le.s indexées sur une conception encore trop scolaro-centrée et socio-normée de celles-ci ;**

**- elle ne peut faire oublier en outre qu'un enfant ne passe en classe que 10 % de son temps de vie annuel<sup>3</sup> et qu'une ambition coéducatrice plus globale, et donc plus réaliste, doit impliquer, outre les parents et les enfants eux-mêmes, nombres d'acteurs éducatifs distincts – et plus ou moins proches – des établissements scolaires.**

\*

#### **Ceci rappelé, qui sont aujourd'hui, en théorie et en pratique, 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

---

<sup>3</sup> Le temps d'instruction obligatoire, à l'école primaire, étant de 5 à 6 heures par jour (selon les villes), en tout cas de 24 heures par semaine et de 36 semaines par an, 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). Les ordres de grandeur ne sont guère éloignés pour les collégiens et les lycéens. En d'autres termes, 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 vécu dans les locaux de l'établissement scolaire (ou dans des locaux plus ou moins annexés à celui-ci) et il y est organisé 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.

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 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 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 Convention internationale des droits de l'enfant<sup>4</sup> et, en milieu familial, des déclinaisons de cet article dans les termes de l'article 371.1 du Code civil<sup>5</sup> : 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 « représentants de parents d'élèves », les services extérieurs de l'Etat (Rectorat, DASDEN, DDCS) et les enseignants, les services municipaux et leurs différents agents et notamment leurs animateurs, les associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, les autres acteurs

<sup>4</sup> « Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

<sup>5</sup> « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. »

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.

On notera de nouveau, pour conclure ce repérage des acteurs et des contextes de leurs interactions, que l'approche globale de l'éducation et donc de la coéducation ainsi tracée permet de distinguer cette dernière de ce que ne serait, en son sein, qu'une « simple » coopération pédagogique. La pédagogie renvoie en effet essentiellement à l'éducation formelle, celle que dispensent des professionnels formés 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 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. Sauf peut-être en situation d'internat scolaire ou d'instruction à domicile – et encore, puisque des ruptures de continuité y sont aussi organisées !

#### **En d'autres termes :**

- pour l'enfant, l'éducation est un parcours de progression (et non pas une épreuve permanente, dramatisée et sanctionnée par des références exclusives aux notions de « réussite » et d'« échec », notamment scolaires) ; ce parcours le mène peu à peu – et, souvent, simultanément – de l'expérience de la protection initiale (on lui tient la main) à celle de l'émancipation finale (on lui lâche la main) en passant par celle de la socialisation graduée (d'autres mains sont possibles), et ceci en étant accompagné d'adultes disponibles et cohérents entre eux ;

- il ne s'agit donc pas de montrer aux enfants (voire à leurs parents) que la coéducation consiste à veiller à ce que « *tous les adultes ou les professionnels vont dans le même sens* » (cf. *InfoRéso* n° 70), ce qui pourrait s'assimiler, on l'a dit, à une sorte de coalition ; mais qu'ils recherchent ensemble une cohérence de leurs présences et interventions éducatives, le mot « sens » désignant alors une signification et pas seulement une direction – désignation partagée dont la co-construction et la co-évaluation peuvent d'ailleurs s'envisager avec les enfants eux-mêmes ;

- lorsque la volonté politique d'élaborer un authentique PEdT à visées coéducatives (et pas seulement financières) vient circonstanciellement à manquer, une démarche telle que celle initiée par la Communauté de Communes des 7 Vallées et ses 69 communes (cf. *InfoRéso* n° 70) pourrait la pallier : intitulée « *De la Convention Territoriale Globale au Projet Social de Territoire* », et engagée conjointement par la CAF, la MSA et le Conseil départemental du Pas-de-Calais, il lui suffirait en effet, dans le prolongement de la dynamique partenariale autour de l'« éducation partagée » suscitée dans le cadre de la « Quinzaine de la famille », de s'ouvrir à l'Education nationale et à la DDCS pour acquérir les caractéristiques d'un PEdT !

\*

**La coéducation peut concerner, on l'a dit, plusieurs périmètres éducatifs : famille(s), institution(s) – crèche, école, centre de loisirs, club sportif, association culturelle, centre social et culturel, etc. – territoire(s) – communal, intercommunal, départemental. Les enjeux qui s'y attachent sont donc multiples et croisés, pour et entre ses différents acteurs, et ils supposent un certain degré de proximité, garant de solidarité, parfois de conflictualité, en tout cas de démocratie.**

Quels sont en effet 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 des règles de vie communes.

*Pour les enfants* : la cohérence voire la complémentarité 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.

*Pour les adultes* : le respect et la confiance mutuels, ainsi que 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 bienveillance 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 ») ou les guider de façon directive, etc. Et d'admettre que, plus souvent que des sources de problèmes, les parents sont aussi des sources de solutions par leurs capacités, dès qu'on les sollicite sans arrière-pensées, à contribuer au repérage et l'analyse des premiers, et à la définition et la mise en œuvre des secondes.

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

Pour autant, une certaine dose et de multiples occasions de *conflictualité* peuvent se manifester dans le cadre des relations coéducatives, en particulier au sein des familles (entre enfants et parents, entre parents, entre parents et grands-parents, etc.), mais aussi au sein des institutions et des territoires dès que se posent clairement la question du *pouvoir de décision, d'application et d'évaluation* et celle du *partage de ce pouvoir*. Le contraire serait étonnant, voire même suspect. Du point de vue des enfants, il évoquerait – répétons-le – 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.

**En d'autres termes :**

- s'agissant des parents, le passage du « *aller vers* » au « *faire avec* », visible du n° 69 au n° 70 d'*InfoRéso*, caractérise bien l'intention et le processus coéducatifs :

-> « *aller vers les parents (...) pour les faire participer* » pose les questions de savoir qui va vers qui ? qui initie le projet ? en activant quels liens ? en suscitant quelles postures mutuelles ? Dans tous les cas, la volonté simultanément affichée « *d'accepter l'incertitude* » est intéressante. Elle signe la reconnaissance par chaque acteur de la possibilité du manque (notamment de certitude éducative) et donc la reconnaissance du besoin d'autrui et de complémentarité, de l'accompagnement mutuel et du tâtonnement expérimental face aux choix à opérer. Elle favorise au final la réduction des tensions entre les acteurs ;

-> « *faire avec les parents* » fait passer de la tentation de la participation/injonction/consommation à l'invitation à la co-construction, impliquant le pouvoir d'agir des parents, des enfants, des jeunes, des professionnel.le.s de tous grades, des associations, des décideurs politiques et institutionnels ; bref *le pouvoir d'agir (et d'éduquer) en commun*, avec conviction, méthode, éthique, sans exclusion, sans hiérarchie *a priori* entre les rôles, statutaires ou non.

- On insistera à cette occasion sur l'importance de distinguer pour chaque catégorie d'acteurs, et notamment pour les parents, ce qu'il en est de leur *place* (souvent attribuée, concédée, voire octroyée au prix d'être passivement occupée, plutôt que revendiquée, acquise ou conquise) et ce qu'il en est de leur *rôle* (activement joué, assumé et interprété, prenant sons sens et sa spécificité avec et grâce à tous les autres rôles en présence).

\*

**Les modalités du processus de coéducation se déduisent de la définition des acteurs et du repérage des enjeux ci-dessus mentionnés. Elles spécifient la coéducation, on l'a dit, comme un ensemble de principes fondant à la fois une méthode et une éthique, et non pas comme un objectif en soi.**

A titre indicatif, j'ai formalisé pour ma part, au fil des ans, une présentation de ce processus qui s'appuie sur le recours à la métaphore de la « table ronde des coéducateurs ». Celle-ci apparaît comme composée et animée dans une perspective de participation des acteurs de l'éducation globale aux réflexions et aux décisions précédant leurs actions. Ce qui permet de définir et de figurer les modalités d'élaboration d'un projet de coéducation comme résultant de la mise en application concrète de six *principes* incontournables (les trois premiers principes visent la coopération des acteurs, et les trois suivants la démocratisation de leurs relations) :



- *exhaustivité des acteurs*, c'est-à-dire de la composition de la « table ronde », selon les objectifs opérationnels visés ; tous les acteurs concernés par ces objectifs sont donc présents ou représentés : les 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, selon les circonstances locales, les militants, bénévoles et salariés des associations d'éducation populaire, les chauffeurs de cars scolaires, les cuisiniers des crèches et des restaurants scolaires, les gardiens d'école, les gardiens de square, les gardiens d'immeuble, les professionnels de santé, les artistes et artisans accueillant des enfants pendant les temps « périscolaires » et les temps libres des enfants, les employeurs encadrant des jeunes en apprentissage, etc. ;

- *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 et les dispositions d'esprit des acteurs en présence soient mobilisées et ajustées en permanence ;

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

- *participation, dès que possible, des enfants eux-mêmes* : leur place logique (et acceptable par eux) n'est pas « au centre » de la table ronde, mais autour d'elle, d'une façon ou d'une autre, comme ou avec les adultes, et ceux-ci doivent se donner les moyens de recueillir, entendre et prendre en compte leurs points de vue de façon appropriée « à leur âge et à leur degré de maturité »<sup>6</sup>.

La métaphore de la « table ronde » peut se concrétiser par l'exemple d'un Conseil de crèche, d'un Conseil d'école (même si les dispositions réglementaires qui définissent celui-ci restent encore très éloignées des six principes ci-dessus décrits), mais aussi et surtout, on l'a dit, par l'exemple des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation concertées d'un Projet Educatif de Territoire (PEdT). Autant de circonstances, parmi d'autres, à l'occasion desquelles les parents peuvent apprécier la mesure dans laquelle les savoirs, l'expérience et l'ouverture d'esprit des différent.e.s professionnel.le.s présent.e.s à leurs côtés justifient le fait qu'ils soient associés démocratiquement – donc, le cas échéant, contradictoirement aussi – à l'éducation de leurs enfants. Et réciproquement.

L'approche coéducative permet ainsi 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.

#### **En d'autres termes :**

- **la métaphore de la « table ronde des coéducateurs » n'est qu'une façon parmi d'autres de représenter, sans les modéliser et moins encore les prescrire, certains principes méthodologiques et éthiques permettant de concilier le fond et la forme de la démarche coéducative ;**

- **d'autres approches analytiques et propositionnelles sont possibles, ici et maintenant, comme on va le voir avec une autre « table ronde », celle des acteurs locaux engagés, et qui constitue le cœur de notre Journée départementale :**

<sup>6</sup> 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.

-> ainsi la présentation de cinq « expériences en coéducation » menées dans le Pas-de-Calais et valorisées par le « Réseau Parentalité 62 » va-t-elle tout d'abord se dérouler, pour chacune d'entre elles, autour des cinq mêmes questions thématiques : quand ? (historique), où ? (territoire), pourquoi ? (enjeux), comment ? (description), quelle évaluation ? (perspectives) ;  
 -> le croisement et la mise en débat de ces expériences permettront ensuite de commencer à dégager des repères communs, en matière de coéducation, autour de trois questions transversales : quels freins et quelles difficultés les acteurs ont-ils rencontrés ? quelles mobilisations collectives ont-elles été suscitées et comment se sont-elles manifestées ? quelles conditions favorables ont-elles été repérées pour inscrire l'expérience dans les convictions partagées, les postures mutuelles et peut-être, de ce fait, dans la durée ?

Je suggèrerais quant à moi, et pour conclure, que l'évaluation de processus et de résultat de ces « expériences de coéducation » – et de toutes celles qui, éclairées et stimulées de la sorte, viendront à éclore dans le Pas-de-Calais (et ailleurs !) – pourraient s'enrichir du recours à un indicateur et à un critère encore trop souvent sollicités :

- l'indicateur est celui du *plaisir* éprouvé et partagé entre les acteurs éducatifs impliqués, en ceci que, comme le théorise notamment la psychanalyse, le plaisir résulte de la réduction de tensions – en l'occurrence des tensions relationnelles initiales entre ces acteurs ;

- le critère est celui de l'avancée, occasionnée par les « expériences » menées, de la tendance – sinon en cours, du moins recherchée – à la *démocratisation des relations éducatives*<sup>7</sup>, et ceci au sein des familles, au sein des institutions et entre les familles et les institutions.

Plaisir et démocratie : ces deux mots clés inscrits ou à inscrire au frontispice des relations coéducatives sont de nature à retenir en premier lieu l'intérêt et l'adhésion des enfants, dès aujourd'hui et dans la perspective de la construction progressive des adultes – parents, professionnel.le.s, acteurs associatifs, élu.e.s – qu'ils seront demain.

C'est pourquoi, en se souvenant qu'historiquement les enfants furent considérés comme les premiers acteurs de leur coéducation, il me semblerait judicieux qu'une future Journée départementale se consacre à étudier la façon dont les enfants peuvent collectivement renouer avec ce rôle, auprès de leurs parents et des autres acteurs de leur éducation.

---

<sup>7</sup> Cf. Frédéric Jésus et Jean Le Gal, « Démocratiser les relations éducatives – La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives », Chronique Sociale, 2015.