

CO-EDUQUER – POURQUOI ? COMMENT ? QUELLE PLACE POUR LES PARENTS ?

Frédéric Jésus*

- Les réalités familiales contemporaines sont multiples et complexes. On les dit parfois problématiques, mais elles donnent surtout à voir les formidables capacités d'adaptation - et parfois d'anticipation – que développent les familles pour faire face aux caractéristiques de leurs territoires de vie. Et, simultanément, pour aménager leurs propres mutations : on ne peut d'ailleurs plus parler aujourd'hui de « la » famille, mais bien plutôt des familles, au vu de la diversité de leurs formes et de leurs fonctionnements.
- S'agissant des enfants, les parents sont en première ligne des ajustements ainsi requis. Il leur faut concilier vie familiale, vie professionnelle (ou recherche d'emploi) et vie sociale avec leurs ambitions éducatives. Ils mobilisent à cet effet des ressources (d'accueil des jeunes enfants, d'accueils périscolaires, de loisirs éducatifs, de soutien scolaire, etc.) qui s'avèrent inégalement présentes et accessibles selon les moyens dont disposent les collectivités locales et selon les choix politiques de leurs élus.

SANTÉ, EDUCATION, BIEN-ETRE DES JEUNES ENFANTS : DES FINALITES PARTAGEES

- Le domaine de l'accueil de la petite enfance ne saurait se résumer à celui des établissements et des services du même nom – plus ou moins étendu aux écoles ouvertes aux enfants de moins de 3 ans. Ce domaine concerne aussi l'ensemble des politiques publiques locales qui contribuent au « bien naître » puis au bien-être global de tous les jeunes enfants d'un territoire donné. Et donc, aussi, aux meilleures conditions possibles de leur primo-scolarisation, ainsi que de leur intégration aux activités dites « périscolaires » et « extrascolaires » qui s'y articulent. De ce point de vue, les besoins et les aspirations des parents de jeunes enfants s'avèrent dans la grande majorité des cas relever bien moins souvent d'attitudes consuméristes que de dispositions à engager des relations d'accompagnement, voire même de coéducation précoce, avec les divers professionnels qu'ils rencontrent.
- De fait, le bien-être (c'est-à-dire la santé globale) et l'éducation (au sens large) sont les deux grands piliers de l'épanouissement individuel des personnes, notamment des enfants, et du développement social, économique et culturel des familles, des collectivités, des sociétés.
- Mieux encore : la santé et le bien-être favorisent l'éducation, tout comme l'éducation favorise la santé et le bien-être. Ces interactions conditionnent le pouvoir de décider et d'agir des personnes, des familles sur leurs territoires de vie, aux côtés des élus, des professionnels et des associations qui

* *Consultant en politiques sociales, familiales et éducatives locales, ex-pédopsychiatre de service public, vice-président de DEI-France (section française de Défense des Enfants International). 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.*

les accompagnent à cet effet. L'autodétermination collective que représente la possibilité de « vivre ensemble » reposant sur celle d'agir et de décider ensemble. C'est pourquoi un degré suffisant d'éducation et de santé pour toutes et tous y contribue fortement, de même que la mobilisation en ce sens des énergies issues de l'altruisme et de la coopération.

- C'est pourquoi on peut distinguer le « bien-être » et le « beaucoup avoir », dans la mesure où le bien-être prédispose plus aisément au partage (de l'expérience vécue, mais aussi de la décision et de l'action) que le beaucoup avoir (qu'il soit de type capitaliste, redistributif ou caritatif).
- On observe en revanche que, pour être parent, il faut combiner l'expérience d'avoir des enfants avec, bien souvent, celle d'avoir eu des parents. Etre parent n'est donc ni donné d'emblée, ni même appris (parent n'est pas un métier, sanctionné par des examens et validé par des diplômes), mais résulte de ce double capital relationnel, parfois fragile, toujours aléatoire : avoir eu des parents, avoir des enfants.
- « *La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* » (préambule de 1946 à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé). Elle résulte donc en partie de caractéristiques individuelles. Mais elle résulte aussi et surtout d'un environnement favorable, bienveillant, attentif et cohérent, en particulier pour l'enfant. Cet environnement est d'abord familial puis, de plus en plus, extrafamilial, ce qui nécessite une recherche de cohérence entre eux.
- L'éducation combine quant à elle des fonctions tout d'abord de protection, puis de socialisation, de transmission, d'instruction et de formation, et au total d'émancipation. Elle dépend donc elle aussi des environnements familiaux et extrafamiliaux, et ceci sur toute la durée de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence.
- Les conditions du bien-être des jeunes enfants se manifestent cependant en grande partie en dehors des Etablissements d'Accueil de Jeunes Enfants (EAJE) - que fréquentent une minorité d'entre eux - , puis des écoles - que quasiment tous fréquentent un peu avant et surtout après l'âge de 3 ans. Elles concernent en effet la personne globale de l'enfant - et non pas, comme on le nomme à l'école, le seul « élève ». Et il faut relever que, à l'âge de l'école primaire, l'enfant ne passe en classe que moins de 10 % de son temps annuel total (temps de sommeil inclus) ; autrement dit, plus de 90 % de son temps est juridiquement placé sous la responsabilité de ses parents.
- En résumé, le bien-être d'un enfant dépend en partie du « bien naître », puis il est polarisé par la question du « bien devenir » à laquelle se consacrent, en théorie, tous les acteurs de l'éducation et, dans une moindre mesure, de la santé :
 - les parents, en premier lieu et sur la durée ;
 - la séquence des éventuels professionnels de l'accueil de la petite enfance, pour certains, puis des professionnels de l'Education nationale, pour tous ;
 - et, aux côtés des enfants et des parents, les professionnels, éducatifs ou non, des collectivités locales et du secteur associatif (rendus plus visibles dans leurs fonctions éducatives lors des récents débats relatifs à la réforme des rythmes scolaires et éducatifs).

- Pour illustrer de façon concrète ces considérations générales, on examinera le contexte et les problématiques de l'entrée de l'enfant à l'école dite « maternelle ».

LE CONTEXTE ET LA PROBLEMATIQUE DE L'ENTREE A L'ECOLE « MATERNELLE »

- Pour « introduire » ce sujet, c'est-à-dire, étymologiquement, pour y être *conduit à l'intérieur*, il faut se laisser conduire par l'enfant, en se plaçant à sa hauteur, en examinant les choses à partir de ses points de vue. Or que vit le jeune enfant ? En deux ou trois ans, il passe du corps maternel à une école improprement qualifiée, elle aussi, de « maternelle ». Et qui, attentive à ses capacités psychiques et cognitives mais souvent mal à l'aise face aux réalités et aux besoins de son corps, va commencer à le désigner sous le terme, à la fois respectueux et réducteur, d'« élève ».
- Les principales étapes de ce parcours admirable sont pilotées et accompagnées, en premier lieu et pour l'essentiel du temps, par ses deux parents. La famille élargie et un nombre variable d'adultes y apportent aussi leurs concours : d'abord au titre de la santé primaire globale et de la puériculture, puis au titre de l'éducation précoce. Et, dès les premiers pas et les premiers mots, en faveur de la socialisation, de la transmission des savoirs-être collectifs et des premiers savoirs formels.
- Déjà se manifestent alors les deux grands pôles de tout projet éducatif partagé avec les parents : assurer la protection, construire l'émancipation. Réussir à la fois à tenir la main et à lâcher la main de l'enfant. A cette mission complexe et stimulante, un nombre croissant d'adultes vont contribuer, mais les parents le font du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre et au moins pendant 18 ans. Et en accompagnant donc de multiples transitions, dont la première entrée à l'école suscite une attention, sinon une préoccupation, particulière.
- De la naissance à l'école les villes jouent ou peuvent jouer un rôle important dans la socialisation extra-familiale précoce du jeune enfant :
 - symboliquement par l'inscription obligatoire de sa naissance et de la reconnaissance de sa filiation au Bureau municipal de l'état-civil ;
 - concrètement, selon les choix politiques des élus et de leurs électeurs (parents ou non), par l'aménagement ou l'adaptation de différents équipements contribuant à son accueil de proximité :
 - . squares et jardins publics, avec ou sans aires de jeux ;
 - . piscine municipale accueillant parfois des « bébés nageurs » ;
 - . ludothèques, bibliothèques ou médiathèques avec des espaces et des ressources pour les petits ;
 - . lieux d'accueil enfants-parents, et autres initiatives associatives soutenues par la commune ;
 - . et bien sûr, mais pour une part le plus souvent minoritaire des enfants de moins de 3 ans, Etablissements d'accueil des jeunes enfants (EAJE) : crèches collectives, crèches familiales, halte-garderies, multi-accueils et, dans une autre logique, Relais assistantes maternelles.
- Il faut noter à ce sujet les rôles importants des Caisses d'allocations familiales (CAF) et des services départementaux de Protection maternelle et infantile (PMI) pour développer et qualifier plusieurs de ces équipements de proximité.

- Il faut noter aussi le rôle de la PMI pour protéger et promouvoir la santé globale des jeunes enfants, conseiller et accompagner leurs parents, faire le lien avec les services de santé scolaire. Et signaler encore la contribution des villes à la santé de tous ses habitants, et notamment des plus jeunes, en matière de qualité de l'air et de l'eau.
- Au total, tous ces acteurs politiques et institutionnels, dont les orientations sont démocratiquement déterminées, sont légitimes :
 - pour prendre part, avec les parents, à des Projets éducatifs de territoire (PEdT) s'intéressant, à l'initiative des élus locaux, aux conditions collectives de l'éducation précoce des jeunes enfants ;
 - c'est-à-dire pour le faire avant que l'éducation scolaire pilotée par l'Etat prenne place, vers 2 ou 3 ans, dans l'environnement éducatif global de ces jeunes enfants ;
 - et pour continuer à coordonner celle-ci avec les espaces, les temps et les acteurs éducatifs non scolaires proposés par la ville et différentes associations : accueils pré et post scolaires, activités dites « périscolaires » pendant les temps libres, centres de loisirs sans hébergement, etc. ;
 - c'est-à-dire pour concevoir et mettre en œuvre différentes continuités, cohérences voire passerelles entre ces espaces-temps et acteurs éducatifs qui, dès l'âge de 2-3 ans, peuvent s'avérer déjà assez nombreux.
- Ne serait-ce qu'à l'école « maternelle », l'enfant est ainsi en relation, dans la même journée, outre avec ses parents, avec son instituteur/trice, le directeur et les autres enseignants (dans la cour de récréation, notamment), le ou la gardien-ne éventuel-le de l'école, et souvent avec les animateurs de l'accueil du matin et du soir et des activités « périscolaires », les personnels de la restauration et parfois du transport scolaires. Soit plusieurs métiers, plusieurs employeurs et plusieurs cultures interagissant entre elles et avec celle de ses parents.
- On comprend donc, au moins pour ces raisons, la fréquente inquiétude des parents à l'approche et au moment de la première scolarisation. Inquiétude pas toujours partagée, mais ressentie, par l'enfant lui-même, surtout s'il est leur aîné. Et inquiétude accrue dans les nombreux cas où il n'a pas connu au préalable d'expériences de socialisation collective, notamment dans le cadre d'un EAJE.
- Mais, surtout, nombre de parents pensent à tort ou à raison que l'école attend de leur enfant qu'il manifeste déjà des compétences du type de celles qu'on acquiert en EAJE : maîtrise sphinctérienne, capacités d'autonomie et d'adaptation dans des cadres collectifs diversifiés, etc. Ils craignent dès lors que leur enfant ne soit pas à la hauteur de ces attentes, qu'il en souffre et s'en trouve précocement sinon durablement stigmatisé.
- Or tout ou partie de cette socialisation peut avoir été construite, hors EAJE, avant l'école. D'où l'importance :
 - que les parents soient informés et sensibilisés à propos des ressources locales destinées aux jeunes enfants ;
 - que les communes les aient créés ou encouragés, parfois à l'initiative des parents eux-mêmes ;
 - que ces lieux et formes de socialisation précoce soient reconnus et valorisés, aux yeux des décideurs locaux, des parents et des enfants eux-mêmes.

- Au-delà de ces considérations, il importe aussi qu'une politique co-éducative locale et concertée favorise la mise en place, l'évaluation et l'ajustement permanent de diverses formes de dispositifs passerelles adaptés aux différents besoins identifiés, et qu'elle implique tous les acteurs éducatifs concernés par l'étape de la primo-scolarisation : parents, enseignants, ATSEM, animateurs, etc.
- Les objectifs d'une telle politique devraient plus précisément viser, tout à la fois, à :
 - favoriser l'adaptation mutuelle des enfants, de l'école et des accueils et activités « périscolaires » et « extrascolaires » pour dédramatiser et adoucir leurs rencontres, qu'elles fassent suite ou non à des expériences préalables de socialisation collective, en EAJE ou ailleurs ;
 - accueillir, écouter, informer et accompagner au mieux les parents s'ils se montrent malgré tout inquiets à ce sujet ;
 - agir sur les conditions institutionnelles favorisant l'accueil ainsi conçu des enfants et des parents : aménagement des horaires, des locaux, des circulations, des règlements intérieurs, etc. ;
 - favoriser le renforcement, l'ajustement et la coordination des différentes compétences professionnelles, scolaires et non scolaires, en présence.
- Pour autant, quand bien même sont pris en compte les enjeux et dégagés les moyens des adaptations mutuelles requises par la première scolarisation, tous les parents, quelles que soient leurs conditions sociales et culturelles, ont des motifs de rester préoccupés du caractère relativement imprévisible des premières réactions de leurs enfants. Voire de se culpabiliser du fait que leur organisation de vie et leurs horaires de travail les amènent à recourir aux services « périscolaires ».
- Le bouche-à-oreille favorable entre parents, l'expérience d'un aîné, les premières réactions favorables de leur enfant peuvent certes les rassérer individuellement et transitoirement. Mais, dans l'intérêt de tous les enfants, l'effort d'apaisement doit être structurel et durable, favoriser sinon le rapprochement du moins la coexistence des valeurs éducatives des familles et celles des institutions. Cet effort peut s'appuyer, on l'a dit, sur les dispositifs passerelles qui préparent et accompagnent les transitions. Mais, sur la durée, il doit répondre aux trois critères d'une démarche coéducative résolue à l'égard des parents :
 - les accueillir dès l'inscription, puis lors de la rentrée, mais aussi chaque jour de la semaine et de l'année ;
 - les informer de façon transparente, même s'ils semblent ne rien demander : comment la sécurité, le bien-être, les premiers apprentissages de leur enfant sont-ils garantis dans un cadre collectif ? que fait-il chaque jour ?
 - sur la base de cet accueil et de cette transparence, favoriser le dialogue et inviter les parents à participer activement, à leur place, au projet coéducatif de l'école, du centre de loisirs...
- Le PEdT doit donc devenir le cadre institutionnel construit à l'échelle du territoire de vie du jeune enfant (quartier, commune, intercommunalité) et qui permet, dès que son regard se porte au-delà du périmètre familial, de faire vivre une coéducation attentive à sa personne et à ses besoins :

- une coéducation engagée avant les temps de l'école, au sein de différents espaces de proximité, puis conduite avec elle mais continuant à s'ouvrir à d'autres acteurs éducatifs que les parents et que les adultes (enseignants, ATSEM) présents dans l'espace de la classe ;
- une coéducation qui prend donc en compte les caractéristiques du proche environnement (problématiques et contraintes, mais aussi ressources et potentialités) et qui évite les pièges du face-à-face ou du dos-à-dos entre école et familles en autorisant une large gamme de côte-à-côte et d'accompagnements mutuels entre tous les coéducateurs qui comptent pour l'enfant ;
- une coéducation qui permet alors de protéger chaque enfant des conflits de loyauté (liés à l'intensité des relations qu'il établit avec les adultes contribuant chaque jour à son éducation) et de l'engager sur des parcours préservés tant du spectre de l'« échec » que de l'illusion que l'on pourrait « réussir » sans ou contre les autres plutôt que de progresser avec les autres, enfants et adultes.

DE « L'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS » A LA COEDUCATION

- On n'est donc pas parent tout seul – en aucune époque, dans aucune société, et même aujourd'hui où dominent les tendances au repli sur soi, choisi ou subi, au sein de familles dites nucléaires ou dites « monoparentales ». Nombre de pères mais surtout de mères de jeunes enfants ne souhaitent pas rester au foyer, mais ne souhaitent pas non plus s'en sentir coupables. Dans la plupart des cas, les parents sont les premiers à dire leur refus de l'isolement et, parfois, à revendiquer les moyens de pouvoir en sortir que ces moyens soient institutionnels (établissements et services publics d'accueil) ou informels (réseaux d'échanges de services et de conseils entre parents). Voire, pour certains, à chercher auprès de professionnels de proximité un accompagnement social, éducatif et relationnel qui semble ne plus être spontanément proposé par la famille élargie, les voisins, les amis, les collègues.
- L'accompagnement de la fonction parentale, tel que conçu et proposé par des professionnels, est une notion qui résulte d'une progressive convergence entre : d'une part, la reconnaissance du rôle pivot des parents – ci-dessus évoqué - dans l'éducation, globale et sur la durée, de leurs enfants ; et, d'autre part, la volonté de promouvoir des relations de bienveillance mutuelle entre parents, enfants et professionnels en contact avec les uns et les autres.
- L'« accompagnement » des professionnels se distingue de la « guidance », du « suivi », de la « supervision » et du « soutien ». Il suggère l'établissement de relations de « côte à côte » (plutôt que de « face à face » et, *a fortiori*, de « dos à dos ») pour explorer et valider, ensemble, les moyens de garantir simultanément la protection et l'émancipation des enfants, de 0 à 18 ans. Ce sont donc des relations en théorie peu ou pas hiérarchisées, le rôle des professionnels consistant à éclairer les parents sur les choix à faire, mais sans les faire à leur place, sur la nature des obstacles et des opportunités rencontrés, mais en laissant les parents autonomes de l'appréciation et de la gestion de ceux-ci.
- Le concept de « fonction parentale », quant à lui, est moins flou et moins ambigu que celui de « parentalité », moins superficiel que celui de « rôle parental ». Il s'avère structurant et quelque peu normatif, puisqu'il désigne moins les modalités que les finalités de l'exercice de l'autorité parentale.

Mais il reste mobilisable dans une perspective de partage, de coexistence et de négociation démocratique avec d'autres fonctions : celles qui sont assignées aux professionnels. Il est cependant moins concret, moins exhaustif et surtout moins politique que celui de « condition parentale » - comme on dit « condition ouvrière », « condition féminine » - lequel prend en compte l'ensemble des facteurs, subjectifs et objectifs, qui déterminent les façons de devenir, d'être et de rester parent.

- Toutefois, la notion de « soutien à la parentalité » tend à s'imposer depuis près d'une vingtaine d'années et ceci, selon les circonstances notamment politiques, de différentes façons et pour différentes raisons. Les approches qui en résultent masquent à peine, parfois, un projet de contrôle psychosocial sur des parents exposés à divers types de difficultés, notamment socio-éducatives, économiques et culturelles, souvent liées à leurs cadres et contextes de vie - bref, à leur condition parentale - plutôt qu'à leurs seules et éventuelles fragilités individuelles.
- Accompagner les parents – plutôt que leur fonction parentale ou que soutenir leur parentalité - peut dès lors prendre plusieurs formes, se mettre en œuvre dans de nombreux lieux, requérir des postures professionnelles à la fois souples et rigoureuses, éthiques et méthodiques, viser le développement de leur pouvoir de décider et d'agir. Et se manifester dans des circonstances qui vont des plus informelles (écoute et conseils ponctuels, résolution de petits problèmes relationnels et éducatifs du quotidien) aux plus formalisées (Conseil de crèche, Projet éducatif de territoire ou Projet éducatif local).
- Mais, au-delà de cette configuration des relations établies avec certains professionnels, ce sont en réalité tous les adultes concernés par la présence ou la proximité d'enfants, et pas seulement les parents, qui devraient promouvoir et mettre en œuvre, au quotidien et en tous lieux, une éducation ambitieuse, respectueuse et guidée par trois objectifs :
 - protéger, mais sans enfermer ;
 - instruire par l'initiation au plaisir partagé de la découverte, de la coopération et de l'apprentissage, plutôt qu'aux seuls moyens de la contrainte et de la logique de compétition ;
 - élever et non pas dresser les enfants, c'est-à-dire savoir se mettre à leur hauteur pour mieux accompagner leur croissance et l'exercice progressif de leur citoyenneté.
- Parvenir à la fois à protéger et à émanciper les enfants consiste, à tous les âges, à leur tenir la main en même temps qu'à la leur lâcher. Cette contrainte paradoxale s'adresse en premier lieu aux parents mais aussi à tous les autres éducateurs, professionnels ou non. Toutefois l'enfant a deux mains et deux parents (et des grands-parents, parfois des « beaux-parents », etc.), ce qui induit une multiplicité des combinaisons possibles, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles. On notera aussi au passage l'étymologie du mot « émanciper » : *ex manus capere* (se déprendre de la main).
- Atteindre cet objectif complexe et délicat, mais extraordinairement stimulant, ne s'improvise pas. Une telle mission ne saurait donc être confiée :
 - ni à la responsabilité des seuls parents : ceux-ci sont en outre de plus en plus souvent placés sur la sellette des interpellations relatives à leurs capacités à être de « bons parents » et sont tenus d'en fournir les preuves ; ou, sinon, on l'a évoqué, de solliciter (ou de se voir prescrire) des séquences de « soutien à la parentalité » ;

- ni à celle de telle ou telle institution ou catégorie de professionnels : leurs missions spécifiques (mais souvent cloisonnées, et limitées dans l'espace et le temps) et leurs savoirs savants, bien que légitimés, peuvent entrer en conflit avec les missions générales des parents (telles que définies par le Code civil au titre de leur autorité parentale) et leurs savoirs profanes, si bien que ceux-ci ne s'en trouvent pas toujours rassérénés ;
 - mais à un ensemble d'acteurs fédérés et motivés et donc, si possible, solidaires et coordonnés : d'où la référence à la coéducation.
- Afin que l'ensemble de ces adultes parviennent à mieux vivre, éduquer et décider ensemble, au bénéfice d'un enfant et avec lui, il importe alors qu'ils prennent déjà acte de ce que celui-ci :
 - est exposé et participe à plusieurs « scènes éducatives », au sein de sa famille (qu'elle soit nucléaire, élargie, recomposée, etc.) et auprès de différents professionnels de l'éducation ;
 - et qu'il passe en permanence des unes aux autres de ces scènes, qui sont donc autant d'espaces-temps successifs et intriqués de son expérience éducative : dans la journée, la semaine, l'année, et tout au long de son enfance et de sa jeunesse.

ORIGINES, ENJEUX ET PERSPECTIVES DE LA COEDUCATION

- Définition de la coéducation : « *coéduquer, c'est donner ou recevoir une éducation en commun* » (Larousse du XX^{ème} siècle, édition de 1929).
- La coéducation n'est ni un néologisme, ni une idée très « moderne ». De fait, l'idée de « donner ou recevoir » quoique ce soit « en commun » s'est idéologiquement démodée, ces dernières décennies, face aux valeurs du consumérisme et de l'individualisme triomphants – dont on mesure aujourd'hui les limites. Elle est mise à mal, également, par les primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des problèmes sur leur prévention collective, ou encore de la « réussite éducative » de tel ou tel « élève » en difficulté sur les progrès de l'ensemble des enfants d'une classe ou d'une école.
- Bref historique du contexte d'apparition et d'évolution du concept de « coéducation »
 - On dit traditionnellement, en citant le fameux proverbe *wolof*, qu'« *il faut tout un village pour élever les enfants* ». Mais cette approche est rendue obsolète par les phénomènes d'urbanisation et de spécialisation et cloisonnements des fonctions éducatives. C'est aujourd'hui, en réalité, toutes les ressources d'une ville ou d'un quartier qu'il faut chercher à mobiliser et à coordonner pour élever les enfants. En outre, une crèche, une halte-garderie, une école sont-elles des équivalents de village ? Sont-elles des communautés échangeant avec leur environnement, ou des « sanctuaires » ? Il s'agit de questions « clef », en ce sens que les réponses apportées sont la clef en fonction de laquelle on tend à ouvrir ou à fermer la structure éducative vis-à-vis de son environnement.
 - La coéducation est d'abord, au début du XX^{ème} siècle, l'éducation en commun des garçons et des filles (internats scolaires ou éducatifs, mouvements scouts, camps de vacances). En tant

qu'éducation reposant sur les interactions collectives entre les enfants, elle caractérise aussi les pédagogies libertaires puis coopératives en milieu scolaire (Freinet, Pistrak, etc.). Etendue aux adultes, elle contribuera aussi à forger les bases de l'éducation populaire.

- Beaucoup plus récemment, la notion de coéducation vise la reconnaissance du partage de l'éducation entre parents et professionnels : dans le champ scolaire (sous l'impulsion de la FCPE en 1996, et depuis la loi du 8 juillet 2013¹, bien que modestement et restrictivement, sous celle du ministère de l'Education nationale lui-même, qui la réduit à ce jour à la coéducation entre parents et enseignants) ; et dans le champ de l'accueil de la petite enfance (avec l'ACEPP, initiatrice des crèches parentales où les parents sont les employeurs et les partenaires au quotidien des professionnels, et avec la lente émergence des Conseils de crèche dans les crèches collectives publiques ou associatives). Ces évolutions prometteuses mais parfois réductrices du partage de l'éducation sont en tout état de cause bien loin d'être systématisées et clairement institutionnalisées.
- Le lent mais réel essor des références à la coéducation signale l'accent progressivement mis sur l'importance (voire l'impératif social ?) de multiplier les ressources relationnelles des enfants en matière d'éducation et de valoriser cette abondance, et ceci dans un contexte d'anxiété parentale accrue quant à leurs propres « compétences » actuelles et quant au devenir de leurs enfants dans un monde perçu comme à la fois complexe et incertain.
- Actualité et perspectives des processus coéducatifs
 - La coéducation permet de mieux penser et de mieux se situer dans les réorganisations des structures familiales contemporaines - séparations parentales, recompositions familiales, beau-parentalité, homoparentalité, etc. - en prenant en considération la diversité des adultes qui, quel que soit leur statut, jouent un rôle éducatif auprès de l'enfant. Et aussi de mieux guider et mieux évaluer tant les dispositions législatives que les pratiques professionnelles à ce propos (par exemple : inscription en crèche ou à l'école, participation des deux parents voire des beaux-parents aux décisions éducatives importantes, aux soins à entreprendre, etc.).
 - La coéducation est plus ou moins explicitement le principe de référence des processus politiques et institutionnels de Projet Educatif Local (PEL) / Projet Educatif de Territoire (PEdT) auxquels, depuis 2013, la loi demande d'associer parents, Etat et enseignants, communes et animateurs, associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, etc. - mais sans mentionner encore les enfants et les jeunes eux-mêmes. La référence à une coéducation authentique peut aussi préserver ces PEL et PEdT du risque de devenir des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres. Et leur permettre de s'affirmer plutôt comme d'ambitieux supports de développement du pouvoir d'agir, ici et maintenant, de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation, fédérés autour d'objectifs concrets qu'ils auront conjointement définis et dont l'atteinte les confortera dans leur volonté de continuer à progresser ensemble.

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

- Il y a un quadruple intérêt, à cet égard, à ouvrir les PEL/PEdT au domaine de l'accueil (au sens large) de la petite enfance :
 - . intégrer les besoins et l'éducation des enfants de 0 à 3 ans dans le champ des PEL/PEdT pour dépasser l'actuelle tendance au scolaro-centrage de ceux-ci ;
 - . prendre en considération les jeunes enfants qui ne fréquentent pas d'EAJE en s'intéressant aux équipements municipaux collectifs qui les concernent cependant, ainsi que leurs parents et leurs assistantes maternelles (ludothèques, bibliothèques, espaces verts, LAEP, RAM ...) ;
 - . susciter des projets véritablement coéducatifs de dispositifs, lieux et classes passerelles issus de coopérations entre familles, villes, Education nationale, Caisses d'allocations familiales, services départementaux de protection maternelle et infantile ;
 - . favoriser par conséquent, pour tous les jeunes enfants - en EAJE ou sans EAJE - , l'ouverture de leurs parents à des ressources institutionnelles et à des échanges avec des professionnels, favorisant celle de leurs enfants à des expériences relationnelles, ludiques, culturelles, etc. qui dépassent celles qu'ils font dans la seule sphère de leur famille tout en bénéficiant de la confiance et de l'implication de celle-ci.
- Il s'agit au total, comme on l'a vu à propos de la première entrée à l'école, de faire en sorte que les parents contribuent activement à ce que, grâce à la mobilisation et à la fédération des divers acteurs éducatifs présents à leurs côtés, leur village, leur quartier ou leur ville favorisent l'accueil, le bien-être et la coéducation précoce et globale de tous les jeunes enfants qui y naissent et y résident.

- Les acteurs de la coéducation

- Ce sont tous les adultes contribuant à un moment ou un autre aux principales fonctions de l'éducation (protection, socialisation, transmission, instruction, formation, émancipation). Il suffit pour en dresser la liste d'y inscrire tous les adultes que les enfants et les jeunes de 0 à 18 ans rencontrent à ce titre au fil de la journée, de la semaine, des mois et des années. Les parents sont, on l'a dit, les pivots de cette coéducation sur la durée et répartie sur plusieurs espaces temps.
- Mais les enfants aussi, même très jeunes, sont potentiellement coéducateurs les uns des autres. Cf. en outre, à ce propos, l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant² et l'article 371.1 du Code civil³ qui fondent et instituent le droit des enfants à voir pris en compte leurs points de vue sur les décisions (institutionnelles ou familiales) qui les concernent, selon leurs âges et degrés de discernement.

² « Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

³ « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. »

- 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 reconstitution familiale) mais aussi au sein des institutions, et dans les aller-retours (souvent quotidiens) entre familles et institutions.
- Entre les enfants : la coopération plutôt que la compétition, le plaisir de la découverte accompagnée plutôt que les tensions et les contraintes liées à une évaluation vécue comme non bienveillante, le partage de l'élaboration et de l'appropriation des règles de vie communes.
- Pour les adultes : le respect et la confiance mutuels, les changements de postures déjà mentionnés (côte-à-côte plutôt que face-à-face ou dos-à-dos ; accompagnement plutôt que guidance, suivi, supervision ou soutien des parents) qui bénéficient aux adultes mais aussi aux enfants dans la mesure où la bienveillance et la bienveillance instaurées entre les adultes s'avèrent facilement « contagieuses ».
- Plus généralement encore, la tendance à la démocratisation des relations éducatives au sein des familles et au sein de certaines institutions éducatives est en mesure de gagner, au fil des circonstances coéducatives, les relations entre ces familles et ces institutions. L'enjeu est alors que les parents souhaitent et puissent assumer une position participative active, comme parties prenantes des projets des institutions et des territoires de vie, mais également comme forces de proposition voire d'intervention reconnues comme telles.
- Il s'agit donc, pour les institutions éducatives « tous publics » ou spécialisées, d'agir avec les parents plutôt que d'agir pour eux, sans eux, voire contre eux, ou à leur place, ou en prétendant les « soutenir » (eux-mêmes ou leur « parentalité ») ou les guider de façon directive, etc. Et d'admettre que, plus souvent que des sources de problèmes, les parents sont aussi des sources de solutions par leurs capacités, dès qu'on les sollicite sans arrière-pensées, à contribuer au repérage et l'analyse des premiers, et à la définition et la mise en œuvre des secondes.
- Il s'agit autrement dit de reconnaître la différence et la complémentarité des places ainsi que de définir et partager, en toute cohérence, les rôles entre parents et professionnels, mais sans hiérarchiser ces places et ces rôles, et en particulier en s'intéressant aux compétences plutôt qu'aux défaillances (tant parentales que professionnelles) et en recherchant les opportunités de les rapprocher. Les élus locaux ont un rôle important à jouer pour susciter et entretenir de telles dynamiques, souvent favorables au développement social de leurs communes et de leurs intercommunalités (notamment en milieu rural).
- Pour autant, une certaine dose et de multiples occasions de conflictualité peuvent se manifester dans le cadre des relations coéducatives, en particulier au sein des familles (entre enfants et parents, entre parents, entre parents et grands-parents, etc.), mais aussi au sein des institutions et des territoires dès que se posent clairement la question du pouvoir de décision, d'application et d'évaluation et celle du partage de ce pouvoir. Le contraire serait étonnant, voire même

suspect. Du point de vue des enfants, il évoquerait des relations de coalition des adultes à leur 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.

- Modalités du processus de coéducation

- Ces modalités se déduisent de la définition des acteurs et du repérage des enjeux ci-dessus mentionnés. Elles spécifient la coéducation comme un ensemble de principes fondant à la fois une méthode et une éthique, mais pas comme un objectif en soi.
- Le recours à la métaphore de la « table ronde de la coéducation » - composée et animée dans une perspective de participation des acteurs de l'éducation globale aux réflexions et aux décisions précédant les actions - permet de définir et de figurer ces modalités comme les mises en application concrètes de six *principes* incontournables (les trois premiers principes visant la coopération des acteurs, et les trois suivants la démocratisation de leurs relations) :

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

- . *non confusion des acteurs* : autour d'une « table ronde », chaque acteur est à sa place, distincte de celle des autres, et il ne cherche pas ni n'est incité à occuper la place d'un ou plusieurs autre(s) acteur(s) ;

- . *cohérence des acteurs* : il s'agit de respecter la spécificité et de susciter la complémentarité des rôles et des fonctions de chacun (chaque acteur est une ressource pour tous les autres, et ils le sont tous pour lui), et de permettre que les postures personnelles ou institutionnelles et les dispositions d'esprit des acteurs en présence soient mobilisées et ajustées en permanence ;

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

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

. *participation, dès que possible, des enfants eux-mêmes* : leur place logique (et acceptable par eux) n'est pas « au centre » de la table ronde, mais autour d'elle, d'une façon ou d'une autre, comme ou avec les adultes, et ceux-ci doivent se donner les moyens de recueillir, entendre et prendre en compte leurs points de vue de façon appropriée « à leur âge et à leur degré de maturité »⁴.

- La métaphore de la « table ronde » peut se concrétiser par l'exemple d'un Conseil de crèche, d'un Conseil d'école (même si les dispositions réglementaires qui définissent celui-ci restent encore très éloignées des six principes ci-dessus décrits), mais aussi et surtout par l'exemple des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation concertées d'un Projet Educatif Local (PEL) ou d'un Projet Educatif de Territoire (PEdT). Autant de circonstances, parmi d'autres, à l'occasion desquelles les parents peuvent considérer que les différents professionnels présents à leurs côtés disposent des savoirs, de l'expérience et de l'ouverture d'esprit permettant de les associer démocratiquement – donc, le cas échéant, contradictoirement aussi - à l'éducation de leurs enfants.

REMARQUES SUR LA SPECIFICITE DE LA COEDUCATION DANS LE CADRE DES ETABLISSEMENTS D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

- Une structure d'accueil de la petite enfance (et même une crèche parentale) n'est pas un « village » où tous les adultes se partagent les mêmes tâches au sein de la communauté. Elle peut être une communauté éducative, certes, mais rien ne peut faire oublier les différences entre :
 - les parents, qui s'adressent à un service avec un besoin et/ou une demande d'accueil fiable et de qualité (et non pas, *a priori*, de « soutien à la parentalité ») ;
 - les professionnels, qui répondent à ce besoin et/ou à cette demande en organisant l'accueil de la petite enfance sous forme de service rendu à la fois aux enfants et, d'une autre façon, aux parents (mais sans se laisser enfermer pour autant dans une fonction et une posture de domesticité).
- Comment, en adoptant quels positionnements, les professionnels peuvent-ils dès lors coopérer avec les parents, sans « coller » aux attentes de ceux-ci, dans trois situations-types que l'on peut intituler : « coéduquer contre les parents », « coéduquer sans les parents », « coéduquer malgré les parents »⁵ ?
 - *Quand les attentes des parents s'expriment sur un mode consumériste voire conflictuel (parents donneurs d'ordres)*. Une équipe peut être amenée à coéduquer en refusant d'accéder à/de mettre en œuvre certaines demandes des parents, par exemple en matière de préoccupations liées à l'alimentation, à la propreté, au sommeil. L'équipe décide de protéger l'espace d'accueil de la prise en compte de ces préoccupations (les repas, la mise au pot ou non, le sommeil sont organisés et le cas échéant personnalisés selon les modalités habituelles la structure). Il y a

⁴ Cf. notes 2 et 3.

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

néanmoins coéducation si cette décision est explicitée aux parents et prise en accord avec eux. Si bien que l'enfant se sent autorisé à vivre des expériences différentes selon la sphère éducative (familiale ou institutionnelle) où elles se déroulent, mais sans éprouver de conflits de loyauté ni assister à un conflit de compétences affiché entre et par les acteurs, lesquels agissent chacun à leur façon mais dans le respect mutuel et dans le respect de la personne et de l'intérêt supérieur de l'enfant.

- *Quand les attentes des parents s'expriment sur le mode de l'incompétence alléguée ou présumée (parents demandeurs de savoirs qu'ils disent ne pas avoir).* Une équipe peut être amenée à coéduquer même lorsque les parents disent qu'ils se sentent incompetents et qu'ils demandent un transfert de savoirs professionnels. En échangeant avec eux sur ce que ressent l'enfant, en évoquant les différentes façons de répondre à ses besoins de façon personnalisée – plutôt que savante et experte – , en passant par des supports intermédiaires (brochures, jeux partagés sur place, etc.), il est possible de permettre aux parents de se sentir peu à peu actifs, créatifs, pertinents, sans reproduire pour autant les points de vue et les gestes des professionnels.
- *Quand les attentes des parents ne s'expriment pas, sur le mode apparent de la « démission » ou de la « délégation » massive (parents laissant faire sans rien dire ni demander).* Une équipe peut être amenée à coéduquer même lorsque les parents ne le souhaitent pas *a priori*, et qu'ils ne cherchent pas à échanger avec l'équipe. Il convient alors d'essayer de comprendre et non de juger l'attitude des parents et de se comporter spontanément avec l'enfant, sans se laisser détourner ou inhiber par la réserve, l'indifférence ou l'autonomie parentales et en s'autorisant à « penser sans eux » ce qu'il en est de l'enfant et de son bien-être tout en acceptant aussi d'avoir besoin de connaître leurs points de vue (même si cela ne semble pas réciproque) et en ayant même l'humilité de le leur dire au nom de l'intérêt supérieur de l'enfant.
- Au total, et à la lumière de ces observations, quatre remarques peuvent être formulées à propos de la nécessité et des spécificités d'un projet coéducatif intégrant et impliquant les établissements d'accueil de la petite enfance.
 - Il importe que s'organise une mise en réseau ou en table-ronde des acteurs (et donc des circonstances) de l'éducation, chacun étant à sa place non pas en fonction de son seul statut – de parent, de professionnel – mais en fonction de son rôle éducatif propre auprès de l'enfant, dans l'intérêt supérieur de celui-ci.
 - Les professionnels des établissements sont moins des professionnels de la petite enfance que de l'accueil de la petite enfance. Ils accueillent certes des parents, mais d'abord et surtout des parents d'enfants accueillis. Ils assurent avec eux un partage d'expertises et d'expériences, différentes et complémentaires. Ce partage évite d'assimiler l'accueil à une délégation de compétences et de responsabilités. Et il ouvre différentes pistes de coéducation, sachant qu'il y en a plusieurs modalités, mais pas de modèle. La créativité des coéducateurs peut être librement sollicitée selon les contextes et les circonstances, combinant chaque fois ambition et réalisme.

- Dès lors, cet accueil n'est pas statique, rigidifié par les statuts de chacun, mais il ouvre à une circulation possible de l'enfant entre plusieurs espaces-temps éducatifs et reconnus comme tels (un square, un jardin partagé, une ludothèque, un atelier cuisine, un séjour de vacances familiales, etc. sont des espaces-temps éducatifs dès lors qu'ils sont intégrés et investis comme tels par un projet).
- En outre, cet espace de circulation, rendu propre à chaque enfant, est aussi un espace de socialisation où figurent d'autres adultes (que ses parents) et d'autres enfants (que ceux de sa famille et du réseau social de celle-ci) et avec lesquels se produisent des échanges. Cet espace de socialisation constitue le domaine d'expertise propre aux professionnels, dans le cadre du projet pédagogique dont ils sont les porteurs les plus légitimes – même si ce projet pédagogique se réfère à un projet coéducatif délibéré et partagé avec les parents, dans un esprit de service public (ou associatif agréé).
- Idéalement, en effet, le projet éducatif de la structure devrait être défini dans un cadre politique de coéducation démocratique. Autrement dit : qu'il soit tout d'abord soumis à la « table ronde » d'un Conseil de crèche ou d'établissement comportant des représentants de parents, de professionnels de la structure et de ressources éducatives partenaires de celle-ci ; mais qu'il prenne place aussi dans un processus communal ou intercommunal de Projet Educatif Local et/ou de Territoire mené avec l'ensemble des acteurs de l'éducation – dont les parents, et si possible les enfants et les jeunes.
- Il s'agit au total de développer en ces occasions le pouvoir d'agir des uns et des autres et que tous parviennent à définir, réunir voire créer les conditions leur permettant de vivre, éduquer et décider ensemble : non seulement pour les enfants et pour que soit promu et respecté leur intérêt supérieur, mais aussi, et dès les premiers âges, avec eux et avec le souci de l'intérêt commun.