

PARTENARIATS, CONFLITS, COEDUCATION : COMMENT LES GERER ?

Frédéric Jésus*

Je remercie l'Institut de Recherches, d'Etudes et d'Animation (IREA) du Sgen-CFDT de sa confiance et de son invitation, à laquelle je réponds à un double titre. En tant que professionnel de l'enfance et de la famille : je suis pédopsychiatre de service public d'une part, consultant en politiques familiales et éducatives locales, d'autre part ; j'ai en outre exercé, pendant près de huit ans, des fonctions transversales de chargé de mission « enfance-familles » à la Ville et au Département de Paris. Mais aussi en tant que militant associatif. Je suis en effet vice-président de DEI-France, section française de l'ONG « Défense des Enfants International » qui a notamment contribué, au plan international, dans les années 1970 et 1980, à la rédaction de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) que l'Assemblée générale de l'ONU a adoptée le 20 novembre 1989, et que la France a ratifiée en 1990. La raison d'être de DEI-France et le cœur de son activité, en France, consistent à promouvoir mais aussi à surveiller la transposition des dispositions de la CIDE, dans le droit et dans les pratiques, en tous les champs où elle s'applique ou devrait s'appliquer – y compris donc pour ce qui concerne l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Je suis par ailleurs co-fondateur et co-président d'une association d'habitants créée en 1997 et gestionnaire depuis 2004 d'un centre social et culturel dans le 19^{ème} arrondissement de Paris.

Je vais parler des jeunes enfants et des adultes qui comptent pour eux – c'est-à-dire pas seulement des professionnels, mais aussi des parents – et des différentes relations éducatives qui se tissent entre eux. Mon exposé va aligner un ensemble sinon de banalités du moins de données bien connues mais qui, mises bout à bout et articulées, finissent par prendre sens au fur et à mesure qu'elles prennent place dans l'ébauche et la perspective d'un projet coéducatif global, local et susceptible d'être partagé par l'ensemble des acteurs de la petite enfance.

Sans prétendre à l'exhaustivité, je vais aborder certaines des situations classiquement conflictuelles, qu'elles soient évitables ou non, et des partenariats les plus significatifs qui caractérisent souvent le quotidien de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Je ne vais d'ailleurs pas faire la chasse aux conflits, parce que je crois qu'il y a en la matière des conflits positifs et créateurs. Je ne vais pas non plus glorifier coûte que coûte tous les partenariats, parce qu'il y en a d'étouffants, de dangereux ou d'inutiles. Je veux surtout attirer l'attention, comme je le fais depuis près de dix ans maintenant, sur les réalités, les complexités et les promesses de la coéducation. Et, en l'occurrence, d'une coéducation conçue au bénéfice de l'intérêt supérieur et de la prise en considération de la personne des jeunes enfants et qui se place à leur hauteur, c'est-à-dire qui tient compte de leurs échelles de perception du monde. Il n'y a pas d'âge, en effet, pour coéduquer, c'est-à-dire pour donner et recevoir une éducation en commun - puisque telle est la définition

* Pédopsychiatre de service public, ex-chargé de mission "enfance-familles" à la Ville de Paris, consultant. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International (DEI-France). Auteur de *Coéduquer - Pour un développement social durable* (Dunod, 2004).

de base de la coéducation, qui insiste sur la transitivité de l'éducation et sur la mise en commun de la dynamique qu'elle représente.

Je procéderai en trois temps : dans un premier temps, en tentant de cerner les enjeux éducatifs de la petite enfance, d'un point de vue en partie historique ; dans un deuxième temps en insistant sur l'importance et l'actualité des démarches de projet éducatif local ; dans un troisième temps, en évoquant quelques exemples de ces tensions dont la gestion par le haut est susceptible d'entretenir une dynamique coéducative dans le champ de la petite enfance.

* * *

L'ensemble de mes expériences professionnelles et militantes me donnent à penser que les enjeux éducatifs propres à la petite enfance visent l'accueil, le respect, le développement, le bien-être et les conditions premières de l'émancipation certes de chaque petit enfant, mais aussi de tous les petits enfants d'un territoire donné. Il s'agit dès lors de garantir, à l'échelle du cadre de vie de ceux-ci, l'inscription d'un « je » progressivement construit et vécu comme tel dans un « nous » ouvert et sécurisé, en même temps que l'avènement de la conscience du « nous » au fil de l'expérience de cette inscription-là. L'éducation du jeune enfant ne saurait se focaliser sur des seuls objectifs de protection, mais intégrer aussi des objectifs de socialisation précoce. Ce qui ne va pas sans occasionner de possibles conflits, sans nécessiter des partenariats étroits, sans poser les jalons de mobilisations coéducatives entre les différents adultes concernés, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes, enfin entre les adultes et les enfants.

Il faut tout d'abord rappeler que la conception et la venue au monde d'un enfant – voire son adoption – relèvent aujourd'hui, le plus souvent, d'un choix privé et généralement conjugal, ceci grâce à la généralisation de la contraception, à la dépénalisation de l'interruption volontaire de grossesse et, plus largement, à l'éducation et à la planification familiales. Nos jeunes enfants sont, pour la plupart, aujourd'hui désirés et attendus et, d'ailleurs, valorisés comme tels. Pour autant, ils n'appartiennent pas à leurs parents. Même si la grossesse et la naissance surviennent de façon de moins en moins aléatoire, elles dépassent cependant la sphère de l'intimité conjugale. Pour commencer, l'accueil et l'éducation du jeune enfant sollicitent aussi une inscription, réelle et symbolique, dans la sphère privée d'une famille élargie et étendue à la fratrie, aux grands-parents, etc. L'implication de cette parentèle étend d'emblée l'événement privé au-delà de sa seule signification conjugale et indique la possibilité d'un premier périmètre de solidarités, de conflits possibles, de coéducation en construction au sein de la famille élargie. Ainsi, par exemple, dans tous les pays du monde, et même en France et en Scandinavie, les parents, les grands-parents et la famille élargie sont-ils et restent-ils *de facto* les premiers et principaux modes d'accueils de la petite enfance.

Mais ce n'est pas tout. La conception, la grossesse, la naissance et l'accueil du petit enfant ne sont pas seulement des événements privés et familiaux, ils relèvent aussi et significativement et visiblement d'une mobilisation publique qui les accompagne et en prend acte. Par exemple, le Conseil général est chargé de l'accompagnement pré et post-natal, par son service départemental de Protection maternelle et infantile, des jeunes enfants à naître ou déjà nés, et il est également en charge de la part non strictement juridique des procédures d'adoptions. La législation nationale et les outils de la Sécurité sociale interviennent également à différents niveaux. Les Caisses primaires d'assurance maladie, les hôpitaux et les cliniques garantissent le suivi médical et la médicalisation de la grossesse et de l'accouchement, ainsi que des

assistances médicales à la procréation. Les congés maternels et paternels sont financés et versés par les Caisses primaires d'assurance maladie, et les différentes prestations d'accueil du jeune enfant ainsi que leurs compléments le sont par les Caisses d'allocations familiales. Plusieurs dispositifs, intervenants et prestations publics ou parapublics permettent donc de donner à la naissance et à l'accueil du jeune enfant une dimension institutionnelle, une sécurité financière et un encadrement en partie médicalisé qui en déterminent la sécurité.

Les communes sont quant à elles les grandes actrices de l'accueil, dans tous les sens du terme, de la petite enfance. Pour commencer, à ce moment symboliquement et juridiquement déterminant, où on voit les parents, souvent le père en premier, venir inscrire le nouveau-né au Bureau d'état civil de la commune et prendre à témoin, d'une certaine façon, la municipalité de l'arrivée de ce jeune enfant sur son territoire. Que l'on pense ensuite - au-delà des différents services et établissements d'accueil de proximités (crèches, halte-garderies, relais assistant-e-s maternel-le-s, etc.) sur lesquels je reviendrai - aux bibliothèques et aux ludothèques municipales ou associatives agréées, ou tout simplement aux squares et jardins publics équipés ou non de jeux qui sont des équipements de compétences municipales et qui sont très concernés et très repérés par les jeunes enfants comme contribuant à la qualité de leur accueil.

Ce disant, je ne m'éloigne pas de notre sujet. Je veux bien au contraire rappeler que les personnages qui, auprès des parents et dès les premiers jours de vie, peuplent le paysage de l'accueil de la petite enfance au quotidien sont divers, plus nombreux qu'on ne le pense de prime abord, et qu'ils relèvent de multiples échelons de responsabilité et de compétences. L'accueil, au sens large du terme, est donc un concept qui requiert, sur le fond, un partenariat d'acteurs bienveillants dont certains, mais pas tous, sont des professionnels et, dans ce cas, « spécialisés » ou non.

C'est pourquoi je voudrais aussi étendre la liste des acteurs à certains de ceux dont les initiatives, ou l'absence d'initiatives, ont un impact réel sur l'accueil et la qualité de vie des jeunes enfants (je le vois bien dans ma pratique médicale de terrain), à savoir : les employeurs des parents. Il m'importe de le dire ici, en tant qu'invité par un institut relevant d'une grande centrale syndicale : les employeurs ont des rôles directs et des responsabilités indirectes en matière d'accueil des jeunes enfants à travers différentes dispositions qui permettent de reconnaître et de respecter la condition parentale de leurs employés. Je ne vais pas développer ce point ici, mais il y a certainement matière à colloque, et à ce que la réflexion et l'action soient portées à la fois par les employeurs, les salariés et les professionnels de la petite enfance et de l'éducation.

A l'échelle de perception du petit enfant et à l'aune de ses besoins (qui sont liés à sa faible autonomie), la proximité, la présence physique ou la permanence symbolique des adultes familiaux ou familiers sont les trois principaux critères de référence qu'appellent la construction de sa personne, sa sécurité physique, psychique et affective et son éveil au monde, et ceci aussi bien dans l'espace public que dans l'espace privé. Ces trois critères déterminent en outre le degré de cohérence et de relative continuité que le jeune enfant attend des adultes à l'occasion des soins et des interventions éducatives qui le concernent au quotidien. A l'échelle de l'enfant, la proximité est de toute évidence essentielle, mais elle n'est pas seulement géographique. Elle repose aussi sur la capacité que soient partagés entre les adultes sinon une même vision du moins un même projet éducatif, garant de cohérence et de continuité, tout d'abord au sein de la famille, puis entre la famille et les structures collectives de tous ordres que l'enfant fréquente. Ceci est d'autant plus important pour le jeune enfant que, avant la maîtrise du langage parlé, il est particulièrement sensible au

langage des postures, des attitudes, des gestes, des ambiances et des climats, donc aussi bien à l'harmonie et aux convergences qu'aux incohérences, aux contradictions et aux tensions éventuelles qui peuvent régner entre les adultes en présence auprès de lui, singulièrement lorsqu'il s'agit de ses parents et de professionnels.

Tout ceci encore une fois est très banal ou très évident. Nous l'avons tous vécu pendant notre enfance et pouvons estimer superflu de s'en souvenir encore et toujours : l'enfant perçoit le monde des adultes à son échelle et avec ses propres outils perceptifs et logiques. Mais ce n'est parce qu'il est petit que son point de vue l'est aussi. Ni qu'il est incapable de regarder par-dessus l'épaule de ses parents et de s'intéresser à ce qui se passe au-delà du périmètre familial.

Il m'arrive souvent de dire que la famille, quelle que soit sa configuration, constitue certes le premier cadre quotidien de référence et de proximité présenté à l'enfant, mais qu'elle n'est pas ni ne doit pas devenir pour lui un espace clos et que l'on pourrait bien plus sûrement la décrire comme la plus petite des collectivités locales dans laquelle l'enfant s'intègre et à partir de laquelle il s'intégrera dans d'autres collectivités. La famille n'est ni imperméable ni indifférente, bien au contraire, aux autres collectivités de proximité avec lesquelles elle développe ses échanges et ses interactions de façon croissante, au fur et à mesure que l'enfant croît lui aussi. Par exemple, comme évoqué plus haut, la famille élargie, inter et trans-générationnelle est historiquement la première collectivité de proximité qui, gravitant autour la petite famille nucléaire, est reconnue comme susceptible de l'étayer voire de la relayer auprès de l'enfant. La communauté villageoise, dans le monde rural, a longtemps représenté une autre forme, un peu plus élargie, de collectivité de proximité, sollicitée de façon solidaire et quasi spontanée dans l'accueil du jeune enfant tout comme dans la formation et l'encadrement des jeunes. On voit encore, dans beaucoup de sociétés dites traditionnelles, les enfants – y compris les bébés - circuler aisément entre différents personnages adultes, les uns et les autres assumant tous, par consensus explicite ou implicite, tel ou tel attribut partiel afférent aux fonctions parentales.

Au dix-neuvième siècle, en France tout du moins, l'institutionnalisation des premiers modes d'accueils des jeunes enfants s'effectue à partir, à propos et autour du lieu de travail des parents, essentiellement des mères, et ceci qu'il s'agisse des crèches plus ou moins intégrées aux ateliers et aux usines ou des « salles d'asile », annexées ou non aux écoles communales, pour la scolarisation précoce des ouvrières. Quoi qu'on en pense, ces espaces collectifs et fonctionnellement cohérents - même si assortis de pédagogies souvent rigides - ont été identifiés par les jeunes enfants qui les fréquentaient comme des lieux où l'on échange à leur sujet et où leur sécurité et leur éducation sont recherchées.

Avec la Troisième République, la volonté publique de l'Etat prolongée par celle des communes se substituent peu à peu à l'initiative des entreprises pour mettre en place et institutionnaliser des structures d'accueil (particulièrement soucieuses d'hygiène individuelle et collective, et maniant une puériculture assez directive) et pour continuer à structurer les réseaux d'accueils « nourriciers ».

Aux yeux des jeunes enfants comme à ceux de tous autres observateurs, le champ des institutions de l'accueil de la petite enfance va alors bientôt se structurer autour de deux couples de références en tension.

On va d'une part voir coexister et/ou rentrer en conflit deux catégories de légitimités, de compétences et de responsabilités envers les enfants : celles des familles, qui sont traditionnelles, des familles ; et celles,

émergentes, des institutions d'accueil, de soin et d'éducation des jeunes enfants. Les familles ont des compétences « naturelles » et des savoirs « profanes », des missions qui sont globales et qui touchent à tous les aspects de la vie du jeune enfant, puis sur la durée, de 0 à 18 ans. Les institutions quant à elles, tirent leurs compétences des savoirs savants sur lesquels elles s'appuient, leurs légitimités d'une définition politique de leurs missions lesquelles sont sectorielles et transitoires, cernant tel ou tel aspect de la construction de l'enfant et sur un temps donné. Les tensions qui résultent encore souvent de ces différences de places, de représentations et de rôles sont toujours agissantes et structurantes. Elles contribuent aux conflits dialectiques nécessaires qui intéressent les jeunes enfants, tout du moins tant qu'elles ne les placent pas en situation de conflit de loyauté.

Le second couple de références en tension est plus spécifique de l'accueil de la petite enfance, et il concerne les complémentarités et/ou les oppositions possibles de deux ordres de préoccupations : les unes liées à la santé et les autres à l'éducation. Les unes ont longtemps prédominé, les autres se font jour depuis une quarantaine d'années. Mais les fluctuations ne sont pas stabilisées et, aujourd'hui encore, les conseils donnés ou les injonctions faites aux familles le sont parfois au nom de la santé de l'enfant, parfois au nom de son éducation. Les spécialisations professionnelles se sont construites de même, autour de formations essentiellement sanitaires (infirmières puéricultrices), et plus récemment de formations plus inscrites dans le champ des compétences éducatives spécialisées (éducateurs/trices de jeunes enfants).

Familles/institutions et santé/éducation constituent deux pôles de tensions intéressants, auxquels il faudrait peut-être adjoindre aujourd'hui le pôle féminin/masculin. Pendant longtemps la mortalité puis la morbidité infantiles sont restées importantes et les enjeux hygiénistes et sanitaires qui en découlaient ont longtemps prédominé en matière d'accueil de la petite enfance, confortant plus ou moins logiquement les discours et les abords institutionnels en même temps que les savoirs et les savoir-faire professionnels construits sur le modèle des professions dédiées à la santé publique et, plus encore, aux soins préventifs et curatifs. On a connu à cet égard des excès considérables, notamment au passage du dix-neuvième au vingtième siècles. Des concepts tels que la « puériculture intra-utérine » et des pratiques de soins techniques en matière de puériculture aux nouveau-nés disqualifiant les pratiques parentales se sont alors répandus, contribuant d'ailleurs à poser une partie des bases théoriques des futurs services de protection maternelle et infantile, dirigés par des médecins. Ces approches ont également nourri les volontés tenaces des professionnel-le-s à préserver les établissements d'accueils de la petite enfance de toutes présences microbiennes, et par extension, parentales risquant de venir polluer l'univers idéalisé comme aseptique et rationnel de ces établissements.

S'agissant de la place, du rôle et de l'influence des familles, les tendances à privilégier les seules compétences institutionnelles à leur encontre ne sont pas spécifiques du champ de l'accueil de la petite enfance. Dès la fin du dix-neuvième siècle, ce n'est pas seulement dans le domaine des crèches, mais aussi dans celui des écoles, que les élus et les décideurs de la Troisième République s'efforcent de contrecarrer l'ignorance ou l'obscurantisme supposés des familles, mais aussi des clergés qui pouvaient nourrir cet obscurantisme. La culture médicale qui prévaut dans les crèches reste longtemps opposée à la puériculture profane des mères et des familles des milieux populaires, et on retrouve jusque dans les années 1960 des textes tout à fait extraordinaires sur le déni des savoirs construits par la culture populaire au sujet de l'accueil des petits enfants.

La construction de l'école républicaine s'est longtemps effectuée de même en grande partie contre les familles et contre les églises, et des discours parallèles à ceux qui se tenaient dans les crèches se sont tenus dans les écoles pour dénoncer l'incompétence, non plus sanitaire mais éducative, des parents et, notamment, des parents des familles des milieux populaires.

On sait aujourd'hui que la santé et l'éducation ne peuvent pas être opposées de façon aussi clivée et qu'elles représentent les deux bases, les deux piliers du développement des individus, mais aussi des sociétés. Dans les pays dits en développement, on a fini par comprendre, même si on continue encore trop souvent de l'oublier que la santé et l'éducation des populations sont les bases durables d'un développement social et économique durable.

S'agissant des relations avec les familles, on prend aussi un peu partout conscience de ce que, comme le dit un proverbe touareg, « ce qui se fait pour les gens mais sans les gens se fait contre les gens », ou risque en tout cas d'être parfois perçu et reçu comme conçu contre eux. Ainsi nombre de professionnels considèrent-ils de moins en moins - en tout cas dans les discours, car dans les pratiques c'est loin d'être toujours avéré - qu'il leur soit loisible de mener une intervention (sociale, éducative, etc.) pour les parents, mais sans les parents.

Ceci étant, il a subsisté au moins jusque dans les années 1980, en France, plusieurs sources et formes de tensions bien vivaces attestant encore tant de la prédominance de la médicalisation excessive de l'accueil de la petite enfance que de la mise à l'écart abusive des parents des crèches et des écoles.

Il a ainsi fallu bien des mobilisations parentales, souvent timides pourtant, et le soutien résolu d'un certain nombre de professionnels et parfois d'élus locaux pour ouvrir un peu plus grand les portes des établissements d'accueil de la petite enfance aux parents. Lorsque les arguments hygiénistes ont perdu leur pertinence au regard d'indicateurs durablement et globalement satisfaisants de mortalité et de morbidité des jeunes enfants, s'y est toutefois bien vite substitué, à partir des années 90, une série de discours psychologisant ou centrés sur la prévention des mauvais traitements, des carences éducatives, des troubles du sommeil, etc. qui ont fait glisser les normes du champ médico-sanitaire au champ médico-socio-psychologique. Un discours psychologisant d'ailleurs relativement bienvenu, dans la mesure où il permettait de se recentrer sur des notions de bien-être, d'épanouissement, d'éveil, de respect des rythmes et des besoins spécifiques et au total de la personne, du jeune enfant. Et un discours en l'occurrence plus disposé à tendre ou emprunter des passerelles vers le champ éducatif et socio-éducatif que ne l'était le modèle hygiéniste focalisé sur l'allaitement, les vaccinations, les microbes, la pesée, etc.

Toutefois, certaines tendances issues de ce discours psychologisant appliqué aux jeunes enfants ont fourni l'occasion de voir apparaître, fleurir et diffuser le remaniement de certaines théories dites l'« attachement ». Ces néo-théories sont centrées sur le besoin d'attachement du jeune enfant à des adultes de référence, idéalement – mais ce n'est jamais explicitement dit – à sa mère. Elles font courir le double risque de culpabiliser inutilement celle-ci lorsqu'elle travaille, et de démotiver les professionnelles des structures d'accueil en dévalorisant la qualité de leur présence auprès des jeunes enfants. Elles entretiennent en outre une représentation pessimiste du jeune enfant comme *a priori* fragile sur le plan psychologique alors même que celui-ci est plus que jamais porteur de beaucoup d'attentes et d'espoirs pour ses parents. Ces théories, promues par certains pédopsychiatres peu attentifs aux réalités sociales des familles et aux souhaits

d'émancipation économique et personnelle des femmes, peuvent dès lors polluer voire ont déjà pollué certaines décisions politiques concernant l'accueil de la petite enfance en militant à bas bruit pour le retour ou le maintien des femmes au domicile. En tout cas, elle ont très largement et bien plus ouvertement pollué, depuis 2002, le débat sur la scolarisation des enfants à partir de deux ans. J'y reviendrai.

Pour continuer à explorer d'autres aspects de l'actualité des tensions santé/éducation et surtout institutions/familles, il est clair que la place des parents reste encore grandement neutralisée dans les conseils d'écoles, et qu'elle est encore marginale dans le secteur de la petite enfance dans la mesure où le développement des conseils de crèches ou des conseils d'établissements d'accueil est très loin d'y être généralisé. Aucune obligation légale ni même réglementaire ne soutient de fait aujourd'hui, en France, l'émergence ou le développement de tels conseils à vocation démocratique et participative dans le champ de l'accueil de la petite enfance. On sait, par ailleurs, que la participation des parents aux conseils d'écoles et de crèches doit encore et toujours affronter le risque de la dérive consumériste susceptible d'être induit par une représentativité des parents mal pensée en amont et qui ferait émerger un profil de parents ayant, à l'égard des institutions publiques, une demande plutôt tentée sur l'intention qu'on leur rende des comptes plutôt que de contribuer, sur un mode co-éducatif, à la dynamique du projet éducatif de l'institution.

Il me semble au total que la stagnation caractérise, en France, la question de la participation politique des parents au fonctionnement des structures d'accueils et d'éducation de leurs enfants. A quoi s'ajoute la persistance d'un certain nombre de reliquats, d'archaïsmes, par exemple dans la terminologie. Qui n'entend ainsi l'ambiguïté que recèlent des termes comme « assistante maternelle », « protection maternelle et infantile », « école maternelle », etc. Je n'ai rien contre les mères et la condition maternelle, mais il me semble que qualifier de la sorte les professionnel-le-s, les services et les institutions dédiés à la petite enfance ne facilite pas la reconnaissance et la valorisation de la dimension professionnelle de l'accueil puis de l'éducation des jeunes enfants. Avec de telles dénominations, tout semble se passer comme si, finalement, la compétence professionnelle reposait plus sur la détention d'une sorte de « fibre maternelle » que sur une formation initiale et continue solide et sur l'expérience acquise, tous facteurs permettant une juste distanciation vis-à-vis d'un ersatz de fonction parentale. La principale qualité attendue du professionnel n'est pas de faire comme - ou aussi bien que - les parents, de chercher plus ou moins à se substituer à eux sans susciter de rivalité, et de le faire en entretenant l'idée qu'il faudrait ainsi réparer ou apaiser la culpabilité éprouvée par les parents ne pouvant rester auprès de leurs enfants et désignant à cet effet des femmes, peu importe qu'elles soient des professionnelles, qui seraient comme des mères transitoires. Ou des professionnels qui seraient comme des pères : de ce point de vue, parler d'assistants « paternels », de protection « paternelle » et infantile ou d'écoles « paternelles » serait tout aussi ridicule. Il ne s'agit pas d'être comme les parents, ou à leur place, mais d'être auprès des parents et de temps en temps avec eux, dans une fonction spécifique qui permet, aux yeux de l'enfant, la possibilité d'une coéducation authentique et stimulante entre ses parents et des professionnels formés à cet effet. Si j'insiste ici sur ces archaïsmes terminologiques, c'est parce que, au regard du thème qui a été proposé pour mon intervention, je crois qu'ils constituent ou entretiennent des sources potentielles de rivalités imaginaires entre les rôles parentaux et les rôles professionnels. Parler d'écoles maternelles à des mères de familles revient, au fond, à poser les bases imaginaires d'une tension difficile à dépasser par un travail symbolique. Je pense que la refondation terminologique devrait contribuer à la refondation de l'école, des crèches et des autres établissements d'accueil.

S'agissant de la promotion de la santé et de sa nécessaire articulation avec les projets éducatifs, et de la place que l'approche éducative a donc peu à peu mais récemment réussi à prendre dans les projets des établissements d'accueil de la petite enfance, j'ajouterai enfin qu'il serait dommageable que, même si les enfants sont globalement en bonne santé, et même si l'accès des parents aux soins curatifs de ville ou hospitaliers reste en général garanti, l'Etat et les collectivités locales perdent toute ambition politique en matière de promotion de la santé des jeunes enfants à l'école. Or un flou extrême règne en la matière pour identifier les compétences, les responsabilités et les coordinations des acteurs en présence, entre le service départemental de protection maternelle et infantile, le service de promotion de la santé en faveur des élèves de l'Education nationale, les parents, la médecine libérale et la médecine hospitalière : qui fait quoi, quand, comment, où et, surtout, en fonction de quels objectifs de santé publique et au moyen de quels pilotages ? Par exemple pour ce qui concerne les programmes de prévention, les dépistages, les orientations, etc. D'autre part, et pour commencer peut-être, quel est le statut du corps de l'élève ? Quand on parle de l'élève, on a parfois l'impression que c'est d'un enfant dont on voudrait neutraliser ou forclure le corps, et avec lui les besoins, les désordres, les pulsions, les comportements dont il est le support. Le corps de l'enfant est un gros problème à l'école et pour l'école, et c'est entre autres raisons pour cela qu'on l'appelle l'enfant « élève ».

Il est en tout état de cause nécessaire de relancer, avec les professionnels de la petite enfance, une nouvelle ambition pour la santé à l'école et notamment de la santé au sens large des tout petits. Les parents sont disponibles pour participer à ces différentes évolutions et parfois ils les anticipent, les portent, ne font pas que les demander, ils les anticipent – en même temps que la grande majorité d'entre eux sont devenus parties prenantes d'une approche éducative de l'accueil de leurs jeunes enfants. La demande de surveillance de la santé et de garde sécurisée n'est plus centrale aujourd'hui, même si à juste titre elle n'a pas totalement disparu. Les parents voient bien que la question essentielle est aujourd'hui celle d'une éducation – et même d'une coéducation – précoce, globale, socialisante, épanouissante, incluant l'éducation à la santé, et ceci dès les premiers mois de la vie de leurs enfants.

Les premiers parents à l'avoir compris et à l'avoir dit furent des parents militants, on pourrait dire d'une certaine façon que ce furent les parents des crèches dites sauvages de la Sorbonne en mai 68. Ce furent ensuite les parents des grandes fédérations de parents d'élèves, et notamment la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves) au niveau des établissements scolaires, rejoints par ceux de l'ACEPP (Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels) qui développèrent, entre autres, les premières crèches parentales. La FCPE et l'ACEPP sont les deux grandes organisations parentales à avoir posé la coéducation, dans les années 1990, comme la pierre d'angle de leurs projets associatifs, bientôt rejointes par les grands mouvements réactivés d'éducation populaire, dont la Fédération des Centres Sociaux de France. Les unes et les autres ne s'en sont pas tenues aux discours mais ont aussi développé des pratiques voire créé des services correspondant à leurs visions. Il y a donc de nombreux parents dorés et déjà disponibles pour promouvoir, de leurs places de parents mais aussi d'habitants, des approches réellement coéducatives des jeunes enfants et pour les mettre en œuvre, fut-ce au moyen d'une certaine conflictualité.

Désormais rassurés et confiants pour ce qui concerne la santé de leurs jeunes enfants, ces parents se préparent, en matière éducative, à assumer de nouveaux enjeux en même temps qu'ils sont exposés à de nouvelles préoccupations. Les nouveaux enjeux sont à l'évidence ceux de l'inéluctable et souhaitable démocratisation en cours des relations éducatives au sein de la famille. Celle-ci se prépare très tôt, et la prise

en compte de la parole et des opinions de l'enfant sur les décisions qui les concernent est devenue une réalité dans un nombre croissant de familles. Si les parents vivent ces évolutions avec leurs propres enfants dans la sphère privée de la vie familiale, ils sont alors fondés à se demander dans quelle mesure ceux-ci les vivent aussi avec les professionnels d'accueil et d'éducation de la petite enfance, et comment eux-mêmes peuvent établir avec ces professionnels des relations plus démocratiques à propos de l'éducation que dispensent les uns et les autres.

Mais les parents sont également préoccupés très tôt par les conditions et les déterminants de la « réussite » scolaire de leurs enfants, et donc par la crainte concomitante de leur « échec » scolaire précoce. Et, que ce soit justifié ou non, toujours est-il qu'on entend entre les lignes de leurs propos des parents qui anticipent le chômage possible de leurs enfants de deux ou trois ans. C'est tragique, mais c'est une réalité (qui contribue aussi à expliquer la demande de scolarité dès cet âge). Une réalité entretenue par de nombreux messages ambigus exfiltrés, entre autres, du monde de l'entreprise. Quand on parle de bilans de compétences dans les plans sociaux, puis de compétences parentales dans les discours sociaux, enfin de socle de connaissances et de compétences comme base des évaluations scolaires, le terme « compétences » finit par résonner étrangement à l'oreille des parents.

Qu'ils soient militants, démocrates ou anxieux de l'avenir, tous les parents sont rendus de fait d'autant plus sensibles et attentifs à l'éducation de leurs jeunes enfants que se sont développés depuis une vingtaine d'années, et surtout depuis les dix dernières, un discours politique disqualifiant assorti d'un contrôle social plus ou moins insidieux, qui motivent l'un et l'autre des offres sinon des injonctions de « soutien à la parentalité ». Cette expression est parfois perçue comme redoutable par des parents qui ne demandent pas nécessairement à être soutenus dans leurs subjectivités par des travailleurs sociaux et des psychologues, aussi bien intentionnés soient-ils, mais plutôt à ce que leurs conditions objectives de vie soient améliorées pour se sentir plus à l'aise dans l'exercice au quotidien de leurs responsabilités et de leurs rôles de parents. Les discours et les pratiques qui, depuis une dizaine d'années, ont ainsi environné les parents et notamment ceux des milieux populaires éprouvant des difficultés diverses pour assurer l'éducation de leurs enfants, sont d'abord apparus dans les années 80 au motif de la prévention et du traitement des négligences et des maltraitements des enfants. Puis, dans les années 2000, ils se sont répandus au titre de la prévention précoce de la délinquance, dès l'âge de deux-trois ans – que l'on se souvienne du rapport de la commission parlementaire présidée par le député Jacques-Alain Bénisti, du rapport de l'INSERM qui lui a fait suite, et de la forte mobilisation de collectifs comme « Pas de zéro de conduite » qui se sont attachés à déconstruire les dangereux regards ainsi posés sur les jeunes enfants. En même temps que les parents étaient suspectés de pouvoir être ou devenir soit mal traitants (ils sévissent trop) soit démissionnaires et en perte d'autorité (ils ne sévissent pas assez), de créer dès la crèche soit des enfants victimes soit des futurs délinquants, refleurissait le vieux discours assimilant plus ou moins les enfants en danger et les enfants dangereux. Ce diptyque emblématiquement et régulièrement agité depuis la fin du dix-neuvième siècle amène de nouveau les parents à hésiter entre des attitudes défensives et des attitudes offensives, notamment à l'égard des professionnels, lorsque le contrôle social leur paraît trop serré. Tels sont aussi les éléments de contexte qui, mettant en péril les conditions d'une confiance mutuelle, peuvent entraver les conditions d'une authentique coéducation entre parents et professionnels.

* * *

Il importe aujourd'hui de redéfinir et de « refonder » les enjeux éducatifs de la petite enfance dans un cadre résolument novateur : celui qui permet d'identifier les partenariats entre les parents et les professionnels, mais aussi entre l'ensemble des professionnels qui y contribuent, afin d'assumer les conflictualités qui en résultent et de réussir à les dépasser dans la perspective d'un projet coéducatif local, global et non cantonné à la seule petite enfance.

A cet effet, je voudrais tout d'abord évoquer les grands enjeux et les principales finalités, en même temps que la complexité, de l'éducation des enfants, et notamment des plus jeunes. Je décrirai ensuite les temps en lesquels elle se déploie et se décompose pour chaque enfant, dans les premières années de vie et au delà. J'en dresserai le cadre, qui est réparti pour l'essentiel entre la sphère privée des familles et la sphère publique ou parapublique de l'ensemble des institutions, services et équipements à vocation éducative présents sur leur proche territoire de vie. Je ferai apparaître, à ces occasions, la silhouette des principaux acteurs : enfants et jeunes, parents et familles, professionnels, intervenants associatifs, élus locaux. Il s'agira ensuite de faire place à un scénario de choix qui peut fédérer et mobiliser ces acteurs, à savoir le Projet Educatif Local. Et de mentionner à ce propos l'éthique, les méthodes et les postures propres à la démarche de coéducation qui peuvent les guider au fil de ce processus, afin de mieux insister sur la place et le rôle que peuvent y tenir les acteurs tout particulièrement concernés que sont par définition les professionnels, les parents et les enfants.

La santé et l'éducation, on l'a dit, sont les deux principaux piliers de l'épanouissement des personnes, et en premier lieu des jeunes enfants, comme du développement des sociétés. La santé ne se résume pas à l'absence de maladie ; elle résulte certes de caractéristiques individuelles, mais aussi et surtout d'un environnement favorable, bienveillant, attentif et cohérent, en particulier pour l'enfant. L'éducation combine quant à elle des fonctions tout d'abord de protection, puis de socialisation, de transmission et d'instruction, et au total d'émancipation.

C'est pourquoi tous les adultes concernés par la présence ou la proximité d'enfants 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 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.

Réussir 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. Atteindre cet objectif complexe et délicat ne s'improvise pas. Une telle mission ne saurait donc être confiée à la responsabilité des seuls parents, ni à celle de telle ou telle institution ou catégorie de professionnels, mais à un ensemble d'acteurs motivés et, si possible, solidaires et coordonnés.

Pour identifier les acteurs de l'éducation, il suffit de dresser la liste des principaux temps et des principaux espaces qui y sont consacrés. On observera alors que l'intrication de ces temps et de ces espaces, voire de ces espaces temps, met en évidence la multiplicité des acteurs impliqués ainsi que la nécessité et l'importance de leurs coopérations.

Les différents temps éducatifs sont :

- les temps éducatifs familiaux, habituellement vécus chaque jour, semaine, mois et année de 0 à 18 ans ;
- les temps éducatifs institutionnels consacrés à l'accueil de la petite enfance, de la naissance à 3 ans et parfois 6 ans ;
- les temps éducatifs institutionnels, notamment scolaires et formalisés comme tels, de 2 à 3 ans à 16 ou 18 ans, et pouvant inclure des temps d'études surveillées, d'aides aux devoirs ou, plus récemment, d'« aide personnalisée » ;
- les temps éducatifs dits « périscolaires » et diversement encadrés (transports, accueils pré et post-scolaires, restauration et pause méridiennes, « accompagnement éducatif » initié et piloté par les acteurs scolaires, activités relevant du dispositif de « réussite éducative » ou de la « Charte locale de l'accompagnement à la scolarité ») ;
- les temps libres consacrés aux loisirs éducatifs (récréatifs, culturels, sportifs) extrafamiliaux, encadrés ou non (quand ils ne le sont pas, l'enfant ou le collectif d'enfants peut être à lui-même, dans certaines conditions, son propre éducateur) : on sait que les enfants sont particulièrement inégaux devant ces temps libres et devant les options qui lui sont proposées pour les qualifier d'éducatifs ;
- les temps d'ennui, de rêverie et de sommeil ne sont *a priori* pas éducatifs, mais les rythmes qui les structurent ont des effets sur les conditions de l'éducation.

Les différents espaces éducatifs sont quant à eux :

- l'espace de la famille, composé au moins des parents et de la fratrie, sous ses multiples formes (foyers conjugaux, séparés, monoparentaux, recomposés, etc.) et en ses multiples périmètres (grands parents, oncles et tantes, etc.) ;
- les espaces d'accueil de la petite enfance, collectifs ou familiaux ;
- les espaces scolaires (de l'école pré-élémentaire au lycée, sans oublier le centre de formation des apprentis, etc.) ;
- les espaces dits « périscolaires » (moyens de transport, lieux de restauration, cours de récréation, lieux de tenue des actions de soutien et d'accompagnement scolaires et d'aide aux devoirs, etc.) ;
- les espaces de loisirs institutionnalisés, dits « extrascolaires » : centres de loisirs sans hébergement, centres de vacances avec hébergement, autres espaces dédiés aux pratiques récréatives, culturelles, sportives, etc. ;
- les espaces publics ouverts (squares, jardins, rues, etc.) sous certaines conditions d'aménagement ou de présence de professionnels de l'animation ou de l'éducation ;
- les espaces constitués par les établissements et services socio-éducatifs, médico-éducatifs ou médico-pédagogiques spécialisés, souvent oubliés dans l'inventaire des ressources éducatives d'un territoire.

L'analyse croisée des temps et des espaces éducatifs donne à voir que les acteurs de l'éducation s'en partagent de fait de nombreuses caractéristiques. Ainsi les temps éducatifs sont-ils souvent répartis sur plusieurs espaces éducatifs. Par exemple :

- le temps dédié au travail scolaire se déroule surtout à l'école, mais aussi en famille, dans les locaux d'une association ou du centre social de proximité ;
- les temps libres sont vécus surtout en famille, mais aussi dans les équipements de loisirs récréatifs, culturels ou sportifs, dans les espaces publics non ou peu aménagés ;
- les temps de sommeil sont surtout pris en famille, mais aussi à la crèche, en classe pré-élémentaire de petite section... parfois même pendant les cours !
- une difficulté voire une ambiguïté caractérisent la désignation de « périscolaires » attribuée à certains temps (qui ne le sont qu'au motif d'être centrés sur les contenus des temps scolaires tout en s'en distinguant) et à certains espaces (qui ne le sont qu'au motif d'être proches ou partie prenante des espaces dédiés aux activités scolaires mais sans en proposer) : le recours au terme de « périscolaire » pour qualifier des espaces-temps si hétérogènes interroge le scolaro-centrisme des acteurs et des activités qui s'y déploient et des représentations qui s'y attachent.

On observe au passage que la famille est l'espace où l'enfant passe le plus de temps, en durée cumulée de sa naissance à ses 18 ans, mais aussi en types et en contenus de temps. De proches constats peuvent être dressés, surtout en milieu urbain, pour ce qui concerne le territoire communal : outre les logements où il réside en famille, les différents équipements et espaces ouverts de la commune constituent l'essentiel du cadre de vie de l'enfant.

L'inventaire des divers temps éducatifs doit en outre être affiné, dans l'intérêt même de l'enfant, selon que l'on se réfère : aux grandes phases en lesquelles se découpe l'enfance, de 0 à 18 ans, souvent déterminées par le parcours scolaire, et aux modalités de passage de l'une à l'autre ; ou aux rythmes annuels, hebdomadaires ou journaliers de l'enfant, le rythme étant d'ailleurs une façon qu'ont les adultes d'organiser, et les enfants de percevoir, les rapports entre l'espace et le temps.

L'inventaire des divers espaces éducatifs permet quant à lui :

- de renouer avec le sens large du concept d'éducation (qui ne se résume ni à l'éducation familiale, ni à l'Education nationale) ;
- de souligner et d'identifier à cette occasion la diversité des acteurs de l'éducation ;
- de prendre conscience de la fréquente proximité géographique de ces acteurs ;
- de s'interroger de ce fait sur la pertinence de leurs cloisonnements, qui n'est pas toujours bénéfique pour les enfants ni même pour les adultes, surtout lorsqu'elle suscite des querelles de territoires et des rivalités.

Enfin, certaines visées ambitieuses traversent et relient opportunément les espaces et les temps de l'éducation et peuvent donc en rapprocher les acteurs. Elles constituent autant de principes fédérateurs possibles pour l'élaboration d'un Projet Educatif Local. Par exemple :

- le fait de considérer le cadre, la nature et la qualité de l'accueil (des enfants, des jeunes, mais aussi des parents) comme des préalables et/ou des composantes de l'action éducative ;
- la recherche de meilleures accessibilités - géographique, sociale, économique, matérielle, sexuelle, culturelle, etc.- des ressources éducatives ;
- l'existence ou la création de passerelles, voire d'équivalents de rites de passage, entre les espaces et les temps éducatifs (autour par exemple de l'admission en crèche, de la première scolarisation, de l'entrée au CP, de l'entrée au collège, de l'orientation en fin de collège, etc.) ;
- les distinctions et, surtout, les articulations opérées entre les approches tous publics de l'éducation et les approches spécialisées (selon les conditions sociales et/ou les lieux de résidence des familles, les âges des enfants) ;
- la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des parents au sein de l'action éducative ;
- la volonté et les façons de promouvoir et de rendre possible l'expression et la participation des enfants et des jeunes au sein de l'action éducative.

Les éléments constitutifs de l'état des lieux étant ainsi identifiés, il convient de définir les finalités et les objectifs généraux d'un Projet Educatif Local (PEL).

Le PEL consiste à impulser, à l'échelle d'un territoire donné – en général une commune ou une communauté de communes - , une dynamique collective permettant d'améliorer de manière durable les conditions et les contenus de l'éducation des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Le PEL est inséparable de l'idée d'action concertée entre l'ensemble des acteurs (parents, élus locaux, professionnels des collectivités locales, de l'Education nationale et des autres services de l'Etat, associations, institutions diverses) qui participent de manière directe ou indirecte à l'éducation des enfants sur le territoire considéré.

Il s'agit de se doter d'un cadre commun permettant de renforcer la cohérence des initiatives prises et à prendre sur ce territoire :

- tout d'abord en approfondissant et en étendant la réflexion sur les valeurs éducatives à partager entre les différents acteurs, sur le sens des actions qu'ils mènent séparément et de celles qu'ils pourraient mener ensemble, sur les évolutions attendues des pratiques des uns et des autres et des relations établies entre eux ;
- puis en initiant une démarche de concertation, d'analyse et de construction collective de projet afin de garantir la pertinence, l'accessibilité et la continuité des actions et des dispositifs en place et, le cas échéant, d'en proposer de nouveaux ;

- en renforçant enfin la qualité du pilotage et de l'évaluation des actions existantes ou mises en oeuvre à l'échelle du territoire et des communes ou des quartiers qui le composent.

Le PEL désigne alors, en pratique, à la fois un mouvement conjugué et les différents résultats de celui-ci. La démarche engagée consiste à organiser des rencontres et des concertations constructives : « horizontalement », entre l'ensemble des acteurs locaux du champ éducatif, au sens le plus large du terme, et à le faire quels que soient leurs compétences et leurs niveaux d'intervention - donc, en théorie, sans exclure les familles, c'est-à-dire les parents, ainsi que les enfants et les jeunes eux-mêmes ; mais aussi, « verticalement », entre les acteurs de proximité (par exemple au niveau d'un quartier) et ceux qui, à un niveau plus central, organisent les cadres communs au territoire concerné par le PEL (la commune ou l'intercommunalité).

Les principales étapes de la démarche du PEL et les principaux résultats escomptés au bénéfice des uns et des autres des acteurs impliqués visent à les rendre aptes, ensemble et progressivement :

- à mieux se connaître et mieux se reconnaître dans leurs places et rôles spécifiques ;
- à tenter de construire une vision commune pour guider l'action éducative locale et pour mettre à son service la complémentarité de leurs contributions respectives ;
- à ne pas céder pour autant à la tentation de créer une coalition indifférenciée des adultes ni à celle de procéder à une sorte d'encerclement éducatif des enfants ; ou encore, dans un autre registre, à la tentation de promouvoir une approche consumériste des ressources éducatives ;
- à se mobiliser au contraire autour d'objectifs volontaristes et d'initiatives favorables à la continuité des temps éducatifs, à la cohérence des espaces éducatifs et à l'amélioration des cadres et conditions de vie, d'apprentissage, de socialisation et d'émancipation des enfants et des jeunes ;
- à identifier à cet effet les moyens, les ressources et les actions déjà en place, à en évaluer la pertinence, l'efficacité et la coordination, à renforcer ou organiser l'information et l'accessibilité les concernant ;
- à définir enfin ce qu'il convient de créer ou de développer pour réduire les carences ou les dysfonctionnements et, si possible, pour pallier les manques identifiés.

La démarche du PEL se traduit alors par la discussion et l'adoption d'un document :

- qui s'appuie sur les étapes précédentes et qui présente les constats qu'elles ont permis de dresser, les enjeux repérés et les axes mobilisateurs des propositions susceptibles d'être concrétisées ;
- qui définit, sur ces bases, les thèmes, les objectifs, les engagements et les programmations de processus et de moyens – humains, matériels et financiers – d'un certain nombre d'actions, voire de services et d'équipements, correspondant à ces propositions ;
- qui prévoit les modalités concrètes et aussi participatives que possible de conception, de mise en oeuvre et d'évaluation des décisions prises à ce sujet.

Le PEL peut ainsi être considéré comme le support privilégié de la coéducation en action. On repère en effet assez bien, à plusieurs étapes de la démarche initiée par un PEL, la nécessité de solliciter et de disposer de l'expertise éclairée et éclairante des acteurs éducatifs que représentent, entre autres, les parents, les enfants et les jeunes. La réussite du PEL est d'ailleurs subordonnée au fait que les réponses de service public et associatives, loin de ne constituer qu'une « offre » de services, soient d'emblée co-conçues - et si possible co-construites - avec les parents et les enfants dans une démarche citoyenne, co-éducative et de développement social ; et surtout qu'elles soient perfectionnées, dans la durée, en lien actif avec eux.

Il convient certes de promouvoir au préalable un processus ouvert de projet permettant de structurer les relations entre les partenaires politiques, institutionnels et associatifs, et de le faire en vue de la définition et de l'explicitation collectives des objectifs poursuivis, de la formulation d'engagements réciproques, de l'adoption de modalités partagées de suivi et d'évaluation des actions. Mais il convient tout autant que les réponses et les actions proposées avec et pour les familles privilégient, au fil de ce processus, une participation effective de leur part non seulement aux phases de leur co-conception et de leur co-construction, mais aussi à celle, plus longue et plus exigeante, de leur co-évaluation.

Il existe une définition relativement simple de la coéducation : « la coéducation est l'éducation donnée ou reçue en commun » (« *Larousse du XX^{ème} siècle* », édition de 1929). La coéducation n'est donc 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.

De nombreuses interactions éducatives, et potentiellement co-éducatives, se manifestent pourtant au quotidien et dans la proximité. Tout d'abord entre différents adultes (parents, grands-parents, habitants, professionnels, associations, élus, etc.) dans le cadre d'une foule de micro-projets peu spectaculaires, et donc négligés par les médias, mais porteurs de nouvelles créativité et de nouvelles solidarités (dans le cadre par exemple : aux niveaux départemental ou infra-départemental, des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) ; au niveau communal, des centres sociaux, des maisons de quartier et autres équipements d'initiative municipale ; au niveau infra-communal, des associations de proximité, des Programmes de réussite éducative (PRE) ; etc.). Mais ces observations co-éducatives s'observent aussi entre des adultes, des enfants et des jeunes, au sein notamment de services publics réactifs (il faut mentionner par exemple la vitalité entretenue des mouvements de pédagogie coopérative au sein de nombre d'écoles publiques) ou d'associations d'éducation populaire en prise et en phase avec les circonstances de la vie locale ; enfin entre les enfants et les jeunes eux-mêmes, au-delà de leurs différences d'âge, de sexe et de culture, et sans qu'ils le fassent toujours savoir.

Identifier et valoriser ces tendances émergentes et informelles, ces « désirs de coéducation », incite à les considérer comme autant d'occasions dont leurs protagonistes se dotent discrètement :

- pour chercher à mieux se connaître plutôt qu'à s'accuser ou s'agresser - quitte à confronter leurs points de vue ;

- pour chercher à mettre ces échanges au service d'une approche partagée voire solidaire de la complexité de l'éducation, telle qu'ils la constatent chaque jour et en de multiples occasions ;
- pour faire valoir leurs aspirations, leurs contributions et leurs contraintes propres en ce domaine tout en prenant conscience de celles des autres ;
- et au total pour considérer avec plus de confiance et de sérénité et comparer plus ouvertement les recherches brouillonnes de convergence et de coopération qu'ils effectuent malgré leurs différences de statuts ou de générations.

C'est en tous lieux et en toutes circonstances que la propension à la co-éducation est fondée à se faire jour. Y compris, et peut-être surtout, à bas bruit.

Le changement d'échelle et la publicité à donner à ces tendances s'avèrent cependant souhaitables au motif de l'intérêt et du bien être des principaux concernés, à savoir les enfants et les jeunes eux-mêmes. Une cohérence éducative accrue, parce que activement recherchée, entre les adultes qui comptent pour eux au quotidien – père, mère, enseignants, animateurs, autres professionnels de l'éducation - est en effet synonyme de meilleures perspectives en faveur de leur bienveillance et, tout simplement, de l'apaisement de leur vie quotidienne. Moins de contradictions entre les valeurs et les normes éducatives de ces adultes signifie moins de tensions dont ils risquent d'être les enjeux, moins de tiraillements dont ils risquent d'être les supports, moins de conflits de loyauté dont ils risquent d'être les sièges douloureux, secrets, épuisés, moins disponibles pour les apprentissages qu'on leur propose sur la scène de l'école, de la culture, du sport ...

Aussi, plutôt que de clore l'horizon ou de rigidifier les réponses au motif de visions nostalgiques ou dépassées de la vie sociale, devrait-il devenir possible d'ouvrir aux réalités et aux aspirations actuelles des enfants et des jeunes des questions telles que : qui est légitime pour piloter tel ou tel aspect de leur éducation globale (au-delà des seuls aspects juridiques de répartition des compétences) ? Quand le faire (au regard de la diversité des temps éducatifs) ? Où le faire (au regard de la diversité des espaces éducatifs) ? Et, surtout, comment le faire, c'est-à-dire à quelles conditions, notamment éthiques et politiques, avec quelles méthodes et avec quels outils ?

Quels sont au total les enjeux de la coéducation, notamment avec les familles et dans le cadre du PEL ? La démarche co-éducative est porteuse de trois enjeux majeurs : un enjeu politique, un enjeu pratique, éthique et méthodologique, et un enjeu de société. C'est en large partie sur elle, et sur la dynamique participative et délibérative à laquelle elle invite les parents, les enfants et les jeunes sur la durée, que repose la dimension processuelle et structurante - plutôt qu'évènementielle et promotionnelle - d'un PEL.

L'enjeu politique consiste en ce que la coéducation peut favoriser une prise de conscience civique progressive, suivie d'engagements collectifs réels quand elle vient guider, entre parents et professionnels, un projet d'accueil et d'éducation – au sens large – des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Encore faut-il que des décisions politiques permettent d'en inscrire sincèrement et solidement l'esprit dans le droit commun, dans la volonté de partage des compétences et dans les pratiques locales. La coéducation constitue alors la base conceptuelle et opérationnelle d'une resocialisation et même

d'une repolitisation du champ éducatif. Ainsi celui-ci pourra-t-il être transitoirement le théâtre d'alliances circonstancielles, tactiques ou stratégiques, entre telles ou telles catégories de coéducateurs, voire de conflits entre eux dont la nature constructive devra être recherchée et appréciée comme telle et pas systématiquement redoutée, bref de nouvelles répartitions des « pouvoirs éducatifs locaux » ...

L'enjeu pratique, éthique et méthodologique découle du précédent, et il s'applique notamment aux démarches de PEL. Il s'agit de constituer et d'ouvrir une ou plusieurs « table(s) ronde(s) » de coéducateurs effectifs ou potentiels, et de rendre de la sorte ceux-ci co-producteurs et co-évaluateurs de la décision publique. Encore faut-il respecter un certain nombre de principes de constitution et de fonctionnement de ces « tables rondes », aux phases notamment de concertation initiale, de recueil des points de vue, des aspirations et des propositions mais aussi aux phases d'action et d'évaluation. Deux grands principes relatifs à la participation et quatre autres relatifs aux modalités d'échanges peuvent être identifiés.

Principe d'exhaustivité - A l'occasion par exemple de l'élaboration et du suivi du PEL, les élus municipaux peuvent et devraient inviter à la ou aux table(s) ronde(s) des échanges l'ensemble des acteurs locaux exerçant une responsabilité en matière d'éducation des enfants : cadres des administrations municipales - mais aussi départementales et régionales - concernées et des administrations partenaires (notamment des services extérieurs de l'Etat, de la CAF, de la MSA), professionnels de tous grades des services relevant de ces administrations, large sélection de militants et d'intervenants associatifs, conventionnés ou non par les pouvoirs publics ; et aussi, bien entendu, des parents, mères et pères de toutes conditions, selon des modalités et grâce à des choix – de jours, d'heures, de lieux, de vocabulaire employé, etc. - favorisant vraiment leur présence et leur implication ou tout du moins celles de leurs représentants, ce qui suppose de veiller aussi à ce que ceux-ci soient suffisamment représentatifs. Cette représentativité, qui ne saurait prétendre à l'exhaustivité ni à l'inverse se limiter à celle des représentants de parents d'élève, pourra être recherchée au moyen du tirage au sort en population générale, ou encore en sollicitant pas à pas des parents dont les aptitudes non seulement à apporter leurs contributions personnelles, mais aussi à exposer celles d'autres parents avec lesquels ils sont en relation, auront été reconnues (aux niveaux évoqués en note n°3).

Principe de participation des enfants et des jeunes – Ceux-ci sont les premiers concernés, à court et long terme, par les décisions prises dans un contexte de coéducation, et ils peuvent y apporter leurs propres expertises et propositions. Ils peuvent et devraient donc être associés aux échanges et aux projets, selon des modalités adaptées à leurs âges, à leurs degrés de discernement et à leurs contextes de vie, et ceci en application de l'esprit et de la lettre de la Convention internationale des droits de l'enfant (adoptée par l'ONU le 20 novembre 1989, et ratifiée l'année suivante par la France). Dans l'idéal, la place des enfants et des jeunes se trouve bien autour des tables rondes, auprès des adultes qui y siègent à leur propos, et non pas comme on le dit souvent « au centre » des préoccupations et des projets de ces adultes, seul l'intérêt supérieur des enfants – et non pas leurs personnes - pouvant occuper une telle place.

Principe de cohérence - Chaque co-éducateur sait qu'il représente une ressource pour tous les autres, et réciproquement, et qu'il partage avec eux des objectifs de mise en commun des observations, des valeurs, des aspirations et des propositions formulées autour de la table. Il sait qu'il est de ce fait légitime dans ses contributions à l'élaboration et, selon les cas, à la mise en œuvre puis à l'évaluation collective des décisions réalistes pouvant résulter de ces délibérations.

Principe de non confusion des rôles – Ce principe est étroitement lié au précédent. Chaque co-éducateur est à sa place, qui est à la fois distincte et aussi complémentaire que possible de celle de chacun des autres.

Principe de transparence - Chacun voit et entend les autres autant qu'il est vu et entendu d'eux et chacun finit par disposer, pour l'essentiel, des mêmes informations que tous les autres.

Principe d'absence de hiérarchisation et d'absence de stigmatisation - Aucun point de vue exprimé n'a, explicitement ou implicitement plus de valeur ou de légitimité que les autres. Aucun point de vue ne peut être disqualifié *a priori* au motif des caractéristiques sociales, culturelles, de genre ou d'âge de qui le formule.

L'enjeu de société, enfin, résulte de ce que la démarche co-éducative peut fournir des perspectives tangibles aux aspirations contemporaines, plus ou moins reconnues et assumées comme telles, à la démocratisation des relations éducatives de proximité : au sein des familles, certes, entre pères, mères, enfants, « beaux-parents », grands-parents, etc. ; au sein, bien entendu, des services et des établissements à vocation éducative, entre adultes, entre enfants et adultes ainsi qu'entre enfants eux-mêmes ; mais aussi, et pour commencer peut-être, entre les familles – parents et enfants – et ces institutions.

* * *

Si, comme il faut le recommander aux élus locaux qui peuvent en prendre l'initiative, le Projet Educatif Local intègre le champ de l'accueil de la petite enfance (au sens large du terme, c'est-à-dire non réduits aux seuls établissements et services), le champ de la scolarité et celui des activités dites « périscolaires », de loisirs et d'éveil des enfants de 2/3 ans à 6 ans, il est alors de nature à permettre la gestion et l'apaisement, sur la base d'un principe coéducatif étendu et au moyen de partenariats décloisonnés, de nombreuses zones de conflits effectifs ou potentiels. Je voudrais en donner quelques illustrations.

L'impossible libre choix d'un mode d'accueil extra familial (crèches collectives, crèches familiales, halte-garderies, jardins d'enfants, assistantes maternelles libérales) pour les familles qui le souhaitent créent entre elles une sorte de compétition sur leur territoire communal ou intercommunal de résidence. La demande locale des parents en matière de modes d'accueils y est, pour commencer, plus ou moins bien connue ; vouloir la connaître (ou ne pas la connaître) est d'ailleurs un choix politique, à la concrétisation duquel les Caisses d'allocations familiales peuvent apporter un appui technique, à la phase « diagnostique » des Contrats Enfance Jeunesse qu'elles souscrivent avec les communes qui le souhaitent. Identifiée ou non, la demande en modes d'accueils excède en général l'offre publique ou parapublique disponible, qu'on décrive celle-ci en nombre ou en type de places. L'offre résulte elle aussi de choix politiques, notamment dans les zones rurales et péri-urbaines. Mais ces choix dépendent en grande partie des moyens, notamment financiers, des communes (en investissement puis en fonctionnement) et des familles (à travers leurs contributions aux coûts de l'accueil), moyens que les Caisses d'allocations familiales ne peuvent compléter que partiellement tant auprès des communes que des familles.

Les écarts ainsi constatés entre l'offre et la demande suscitent anxiétés, tensions, bricolages de tous ordres au sein des familles candidates et ils mettent donc aussi les parents en situation de compétitions autour de cette denrée rare qu'est la place d'accueil. Il en résulte donc un climat familial voire municipal alourdi aux alentours de l'« heureux événement » de la naissance. Il en résulte aussi, pour nombre de familles, le recours

contraint à la garde en famille, soit au domicile parentale soit dans la famille élargie, ou le recours à des réseaux informels qui, même s'ils ne sont pas « agréés » par le service départemental de protection maternelle et infantile, composent une réalité de terrain qui contribue à compenser le déséquilibre entre les besoins des familles et les réponses publiques. La garde des enfants au domicile, lorsqu'elle ne résulte pas d'un choix, n'est pas sans risque sur la vie sociale et professionnelle des parents qui s'y consacrent, et qui sont dans 95% des cas des mères. Elle peut aussi retarder voire entraver la socialisation des jeunes enfants qui vont aborder l'école, à 2 ou 3 ans, souvent sans avoir jamais fait l'expérience de vivre dans un collectif d'enfants.

Les situations territoriales créées par les difficultés et les inégalités d'accès ci-dessus évoquées et par leurs conséquences peuvent être sinon compensées du moins amendées par la présence d'équipements de proximité à vocation éducative précoce comme les lieux d'accueils parents-enfants (de moins de 4 ans) et les ludothèques (qui bénéficient, dans certaines conditions, de cofinancements commune/ Caisses d'allocations familiales), sans oublier les sections jeunesse dans les bibliothèques municipales et tout ce qui permet de promouvoir et faciliter la présence de jeunes enfants avec leurs parents dans les services et équipements de proximité (activités « bébés nageurs » dans les piscines, jeux adaptés et tables à langer dans les jardins publics, mini-halte-garderies dans les centres sociaux, etc.). Enfin, la mise en œuvre locale de dispositifs passerelles vers l'école pré-élémentaire, mettant conjointement à contribution des personnels municipaux et de l'Education nationale, et le développement de la scolarisation des enfants de 2 ans chaque fois que possible contribuent aussi à favoriser la socialisation précoce et l'éducation pré-scolaire des jeunes enfants. Dans l'ensemble de ces domaines, une volonté politique claire et forte, assortie de moyens institutionnels et financiers appropriés, s'avère indispensable. Elle contribue elle aussi à exprimer une volonté d'accueil, au sens large, des jeunes enfants sur le territoire municipal.

N'oublions pas en outre que, lorsque les parents bénéficient pour leurs enfants d'un mode d'accueil, ce n'est pas toujours celui qu'ils avaient initialement souhaité obtenir (entre collectif et l'individuel, public et libéral, mono ou multi-accueil, les configurations théoriques et donc idéalisées sont multiples) ; ils doivent donc adapter en conséquence leur organisation de vie. De façon générale, même ces parents-là peuvent être exposés, comme tous les autres, à un ensemble de contraintes - financières, liées à l'emploi, aux horaires de travail, aux transports - qui pèsent sur les conditions dans lesquelles ils accueillent et élèvent leurs jeunes enfants.

Dans un tel contexte, il peut être attendu d'un Projet Educatif Local (PEL) qu'il contribue à réduire autant que possible les tensions évitables liées à l'accueil de la petite enfance. Encore faut-il pour cela que, en application de la démarche longuement détaillée ci-dessus, le PEL d'une commune ou d'une inter-communalité permette :

- tout d'abord, et c'est la condition de départ que nombre de communes contournent encore à ce jour, d'affirmer, de reconnaître et, dans la mesure du possible, de concrétiser le droit de chaque jeune enfant de moins de trois ans à bénéficier d'un accueil, d'une socialisation, d'une éducation et d'une coéducation « précoces » ;
- de mieux connaître les besoins et les aspirations à ce sujet de toutes les familles concernées, et donc de se doter des moyens de les connaître à la phase d'élaboration du PEL et de réactualiser régulièrement cette

connaissance (et ceci d'autant plus qu'un territoire accueillant à l'égard des familles avec de jeunes enfants tend d'une part à les fixer et d'autre part à en faire venir de nouvelles) ;

- de mieux coordonner l'offre existante et, à cet effet, de mieux la faire connaître et de favoriser, en fonction des besoins identifiés, l'accessibilité (sociale, économique, culturelle, horaire, géographique) des services et des équipements municipaux et associatifs ;
- de promouvoir et programmer le développement qualitatif et quantitatif du service local d'accueil de la petite enfance quand il existe (et de le créer quand il n'existe pas), et de le faire, dans l'esprit même du PEL, avec les partenaires institutionnels concernés : la ou les commune(s), bien entendu, la Caisse d'allocations familiales, le Conseil général, les services extérieurs de l'Etat et les associations concernées, sans oublier de consulter régulièrement les familles.

Mais, comme il ne suffit sans doute pas de créer et de développer, même avec le renfort d'une dynamique de PEL, un service local de la petite enfance à chaque échelle territoriale, il faut susciter aussi une convergence nationale, à la fois ascendante et descendante, vers ce projet de « service public de la petite enfance » souvent évoqué mais trop souvent reporté dans les programmes électoraux nationaux.

Un autre exemple d'apaisement possible à envisager au moyen d'une démarche de PEL consiste à promouvoir, au sein des dispositifs d'accueil de la petite enfance, les moyens et les méthodes d'une bienveillance mutuelle. Mutuelle signifie ici : entre les parents et les professionnels, entre les professionnels et les enfants, et donc - car la bienveillance est généralement contagieuse (comme l'est d'ailleurs aussi la maltraitance) - entre les enfants eux-mêmes ; mais encore entre tous ceux-là et les élus, les décideurs administratifs de proximité et même éloignés.

Le PEL doit par exemple s'intéresser à mieux connaître, mieux gérer et mieux résoudre les tensions qui apparaissent parfois, voire souvent, entre les parents employeurs et les assistantes maternelles libérales agréées, en s'appuyant pour cela sur le savoir-faire des crèches familiales, en développant les missions et les activités des Relais assistantes maternelles (RAM).

Le PEL doit être aussi un cadre de référence pour les projets d'établissements d'accueil collectif (comme il doit l'être aussi pour les projets d'école) et favoriser, notamment, la complémentarité des cultures professionnelles en présence - en particulier celles des puéricultrices/teurs, des auxiliaires de puériculture et des éducatrices/teurs de jeunes enfants. Mais au-delà de cette complémentarité à usage interne, il faut aussi promouvoir l'ouverture sur les autres ressources éducatives de proximité : agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), ludothécaires, bibliothécaires, médecins et infirmières territoriaux, etc. ; et, bien entendu, enseignants, notamment des écoles pré-élémentaires. Il importe de satisfaire les demandes, croissantes, de formations croisées entre professionnels de la petite enfance et professionnels de l'Education nationale, ou sinon de les susciter, à l'occasion notamment des projets relatifs aux dispositifs et classes passerelles dédiés aux enfants de moins de 3 ans.

Il s'agirait en particulier, au sein des établissements d'accueil de la petite enfance, de reconnaître et d'explorer, dans les pratiques professionnelles, la complexité de la double fonction de protection et d'éducation précoce qui leur est confiée (on a déjà évoqué ci-dessus cette contrainte paradoxale adressée à

tous les éducateurs, parents compris, et qui consiste à savoir à la fois tenir et lâcher la main des enfants, à les protéger tout en prévoyant de les émanciper à la mesure des capacités, déjà bien réelles, de leur jeune âge). Il conviendrait à cet effet de mettre en place, dans ces établissements, des méthodes pédagogiques spécifiques, adaptées et affinées éventuellement au moyen de dispositifs de recherche action.

L'éducation et la pédagogie dédiées aux très jeunes enfants doivent d'ailleurs continuer à faire l'objet, en France, de programmes de recherches approfondies (et distincts de ceux qui sont par ailleurs menés dans le champ de la psychopathologie). Ces recherches existent, mais leurs hypothèses et leurs résultats ne bénéficient pas d'une diffusion véritable dans les établissements, alors qu'elles permettraient de renforcer et de stimuler les savoir-faire éducatifs et pédagogiques, si passionnants et si utiles, qu'on peut développer auprès des jeunes enfants. Il importe en particulier de promouvoir non seulement les approches individuelles des jeunes enfants mais aussi celles qui se consacrent aux groupes d'enfants. A cet égard, il peut revenir au PEL et à la dynamique locale qu'il impulse de valoriser le rôle éducatif des collectifs d'enfants, et notamment de jeunes enfants, et de veiller à sa prise en compte et à son inscription délibérée dans le volet éducatif des projets d'établissement d'accueil puis dans les projets d'école. Les pédagogies appliquées devraient ainsi s'appuyer sur la plus-value du collectif et souligner l'importance des interactions entre les jeunes enfants eux-mêmes, ne serait-ce que pour favoriser leurs échanges et leurs coopérations et pour prévenir ou résoudre leurs conflits. De ce point de vue, les jeunes enfants aussi peuvent être des partenaires du projet éducatif qui les concernent.

Le PEL doit enfin veiller à systématiser, développer, définir et concrétiser le recours aux parents, et autant que possible à tous les parents, dans certains aspects de la vie des établissements d'accueil des jeunes enfants, puis des écoles. Le PEL devrait encourager la mise en place de conseils d'établissements, envisager la mesure dans laquelle ils peuvent anticiper les rôles, les fonctions et les initiatives des conseils d'écoles. On peut imaginer que des générations de parents élus émergent dans les conseils d'établissements d'accueil de la petite enfance et poursuivent leur chemin dans les conseils d'écoles, sans s'accaparer pour autant les fonctions inhérentes à la participation à ces conseils mais en développant une culture démocratique – incluant la validation et le compte rendu de mandats – susceptible de motiver et d'agrèger peu à peu un nombre croissant de parents. Il n'est pas souhaitable, en effet, que les parents élus – même s'ils s'avéraient véritablement représentatifs de tous les parents, et même s'ils étaient enfin dotés d'un véritable statut – focalisent vers eux seuls la participation attendue des parents, auprès des professionnels et des élus, à la dynamique d'élaboration et d'évaluation des projets d'établissements d'accueil (qu'il s'agisse du volet social ou du volet éducatif de ceux-ci) puis des projets d'école. Aussi est-ce déjà au niveau et à l'étape de l'élaboration du PEL lui-même que la question de la participation ouverte et effective des parents doit être convenablement et démocratiquement traitée, comme on l'a évoqué plus haut, afin qu'elle puisse l'être de même pour ce qui concerne les projets d'établissements et les projets d'école (même si la réglementation en vigueur relative à ces derniers s'avère assez restrictive à ce sujet).

Un autre domaine pour lequel la démarche de PEL peut être une source d'apaisement et de dépassement des tensions est celui de la scolarisation et de la scolarité des enfants de deux ans. Il importe de dépasser le débat psycho-politique dont il fait l'objet depuis plus de dix ans, et qui a permis à certains experts, notamment pédopsychiatres, de disqualifier assez sommairement une pratique éducative qu'ils connaissaient mal au moment précis où certains décideurs politiques souhaitaient la voir s'éteindre pour des raisons à la fois idéologiques et budgétaires. Le fond du sujet requiert plutôt de se concentrer sur la recherche

et la diversification des passerelles qui peuvent et doivent être tendues entre la culture de l'accueil de la petite enfance, la culture de l'école pré-élémentaire et les aspirations des familles.

Au plan national, le taux de scolarisation des enfants âgés de 2 ans était de 35,4 % à la rentrée scolaire 2000 (avec de fortes disparités régionales), et même de 38 % dans les Zones d'éducation prioritaire. Il était tombé à 18,1 % à la rentrée 2008, et à 11,6 % à la rentrée 2011 (avec, toujours, d'importantes disparités géographiques). La majorité des enfants de 2 ans restent donc loin, aujourd'hui, de pouvoir bénéficier soit d'un mode d'accueil collectif (moins de 13 % en 2010) soit d'une primo-scolarisation (11,6 % en 2011). Autrement dit, les trois quarts des enfants de 2 ans continuent de dépendre, pour l'organisation de leur vie quotidienne, des aménagements que leurs parents leur prodiguent, par choix ou par nécessité, en restant au foyer, en recourant à la famille élargie ou à une assistante maternelle agréée ou non.

Ces données doivent être recueillies et analysées au niveau local, dans le cadre du PEL, de façon non seulement à disposer des différents taux d'accueils mais aussi à en évaluer, en référence au contexte local, les causes et la signification, les conséquences observées et les évolutions qu'ils appellent. Les débats à mener sur ces différentes questions doivent l'être avec les familles, et ils ne doivent pas être biaisés.

Il faut ainsi poser d'emblée que l'école à deux ans n'est pas « un mode d'accueil gratuit ». Les conditions générales de l'accueil entre l'école et, par exemple, une crèche collective diffèrent certes en termes de locaux ainsi que de nombre, de qualifications et de permanence des professionnels. Pour autant, comme l'a remarqué Agnès Florin dans ses travaux, les enseignants et les ATSEM assurent, dans les classes de petite section de l'école pré-élémentaire, des présences adultes plus stables que celles des auxiliaires de puéricultures dans les groupes d'enfants en crèche (ceci résultant d'organisations très différentes des temps de travail). Si donc le principe de permanence de l'adulte est mieux respecté à l'école qu'en crèche, on observe en revanche que les activités proposées aux groupes de « grands » dans les crèches sont assez proches en contenus de celles qui le sont dans les classes de petite section ; seule la non activité non choisie des enfants apparaît plus fréquente en classe qu'en crèche. La coexistence d'un cadre matériel et humain différent et de contenus pédagogiques spontanément proches, alors que les professionnels de la petite enfance et ceux de l'école ont peu d'occasion d'échanges, justifierait d'ailleurs en soi des formations croisées, des recherches et des expérimentations.

On voit donc que les débats sur « l'école à 2 ans » méritent mieux que les procès d'intention souvent dressés aux parents et que les oppositions clivantes entre cultures professionnelles. Dans le cadre de l'élaboration d'un PEL, ils pourraient être tenus en se référant à quelques principes. Tout d'abord, la priorité d'accès à l'école devrait être donnée aux enfants de 2 ans qui ne disposent pas d'un mode d'accueil notamment collectif, à ceux dont les parents le souhaitent et à ceux qui disposent de la maturité requise par le projet de l'école du secteur de domiciliation. Ensuite, les partenaires du PEL devraient veiller à ce que tant les dispositifs et classes passerelles co-portés par les services de la ville et par l'école que les classes scolaires accueillant les enfants de 2 ans soient structurés par des projets visant des objectifs de socialisation et de découverte éducatives, de libre expression (y compris physique), d'appui à la créativité, d'accès aux jeux, à la musique, aux belles histoires, etc., et non pas des objectifs anxigènes de pré-élémentarisation anticipant ceux qui se sont lourdement imposés, par exemple, dans les classes de grande section. L'approche co-éducative devrait ici s'ouvrir tout autant aux parents qu'aux éducateurs/trices de jeunes enfants et autres professionnels non enseignants, la présence des uns et des autres dans les murs de l'école pouvant alors être

considérée comme une richesse et non pas comme une contrainte ou une menace. Simultanément, et enfin, l'accent mis par le PEL sur la scolarisation et la scolarité d'un nombre croissant et pertinent d'enfants de 2 ans devrait être l'occasion de valoriser et de renforcer les spécificités de l'école pré-élémentaire et de mettre en évidence le rôle pivot qu'y jouent des enseignant-e-s formé-e-s à cet effet, en tant que maîtres d'œuvre d'une pédagogie appropriée aux personnes et aux groupes, et non pas que substitut parental ou, pire encore, que diplômés égarés dans les changes de couches culottes.

Le PEL doit, plus généralement, constituer un cadre d'élaboration des différents types de passerelles que nécessite et justifie une approche coéducative de la petite enfance : passerelles entre familles et structures d'accueil, entre structures d'accueil et écoles, entre familles et écoles, entre écoles et centres de loisirs, entre familles et centres de loisirs, etc. et entre tous ces acteurs-là et les autres équipement et ressources éducatifs de proximité. Le PEL est alors générateur d'encouragements à la créativité institutionnelle, à l'adaptation aux réalités locales et environnementales, à l'inscription dans le « génie du territoire ». Il est aussi l'occasion de décroiser les cultures professionnelles, dont les clivages sont souvent entretenus par la disparité et l'absence de pilotage partagé des rattachements institutionnels. Ainsi, par exemple, les auxiliaires de puériculture, les éducateurs/trices de jeunes enfants, les ATSEM, les animateurs de centres de loisirs relèvent-ils de la commune ou d'associations para-municipales, pendant que les enseignants, les médecins et les infirmières scolaires relèvent de l'Education nationale (mais les médecins et les infirmières du service de protection maternelle et infantile du Conseil général). Encore une fois, outre qu'à l'occasion de projets partagés, il serait utile que les uns et les autres puissent se rencontrer et travailler ensemble, localement, dans le cadre de formations, de recherches actions et d'expérimentations communes, toutes circonstances dont le PEL pourrait identifier les besoins et les opportunités et assurer la programmation.

Ainsi un projet d'école pré-élémentaire articulé à un PEL ainsi conçu pourrait-il cultiver l'ambition de s'adresser à la personne globale de l'enfant de 2/3 à 6 ans, et pas seulement à l'« élève ». Les spécificités requises par les enfants de 2 ans pourraient ainsi bénéficier aux enfants plus âgés. Il s'agirait aussi d'éviter que les ATSEM (et plus tard les médecins et infirmières scolaires) soient considérées comme préposées à la gestion du corps de l'enfant, de ses immaturités et de ses défaillances, pendant que les enseignant-e-s seraient préposé-e-s au développement du cerveau et des fonctions symboliques supérieurs.

Une importante finalité globale du PEL consiste au total à ce que les enfants et leurs parents perçoivent et éprouvent une cohérence, une complémentarité, voire une émulation – et certainement pas une coalition – entre les différents acteurs de l'éducation, scolaire et non scolaire, et qu'ils puissent y prendre part au quotidien de l'accueil et pas seulement ponctuellement, et pour certains d'entre eux, à l'occasion des trois conseils d'école annuels – même si le conseil d'école permet, du moins théoriquement, de concevoir, de faire connaître et de faire vivre ensemble le projet d'école.

Je voudrais, avant de conclure, attirer l'attention sur deux catégories d'acteurs dont on parle très peu, y compris dans les PEL, sans doute parce qu'ils ne sont pas présents dans toutes les écoles et dans toutes les classes. Il s'agit d'une part des gardiens et gardiennes d'école, d'autre part des auxiliaires de vie scolaire (AVS).

Seules quelques grandes villes emploient des gardiens et gardiennes d'école. Le rôle de médiation qu'ils exercent de fait entre les professionnels, les parents et les enfants est aussi remarquable que totalement

méconnu et à peine encouragé comme tel. On aurait beaucoup à apprendre de la façon dont ces professionnels savent faire le lien entre les parents, les enseignants et les animateurs de la vie périscolaire, et bien souvent gérer eux-mêmes, au seuil de l'école, les conflits qui s'y sont constitués entre adultes et aussi entre enfants. Ce métier a une histoire, son actualité mérite qu'on s'y intéresse, et il a peut-être plus d'avenir qu'on ne le pense dans le cadre de budgets municipaux serrés. Aucune caméra de vidéo-surveillance ne pourra s'y substituer.

Les auxiliaires de vie scolaire (AVS), que je rencontre souvent dans mes activités de pédopsychiatre de service public, prospèrent quantitativement (on en dénombre plus de 60.000 depuis 2007, autant que de postes d'enseignants supprimés depuis la même date) mais évoluent dans un *no man's land* quasi absolu pour ce qui concerne leur recrutement, leur formation initiale et continue, leurs fonctions et leurs rôles – pour ne rien dire de leur absence de statut, de leur piètre rémunération et de leur absence de perspectives de carrière. Je les vois souvent amené-e-s à gérer, à partir des classes de grande section des écoles pré-élémentaires, non pas vraiment un projet d'intégration - ou d'inclusion, comme on dit maintenant - , mais plutôt une sorte de bulle relationnelle qu'on les invite à partager avec un enfant en difficulté scolaire du fait de sa situation de handicap, pendant et pour que l'enseignant-e assure le cours habituel de sa classe. Il reste encore trop peu fréquent que le projet personnalisé de scolarité (PPS) de l'enfant précise cas par cas les objectifs professionnels assignés à l'AVS, dès lors réduit-e à improviser avec ses ressources personnelles et en fonction de l'atmosphère environnante. Beaucoup mériterait encore d'être dit au sujet des AVS, hussards transparents de l'école républicaine et « inclusive ». Mais, en tout état de cause, tout PEL doit se saisir de la question des besoins éducatifs, scolaires et non scolaires, des enfants vivant en situation de handicap. Et pour commencer, à vérifier ce que l'on entend, notamment à l'école, par « handicap », ce mot clé qui permet d'attribuer à un déficit parfois inexistant de l'enfant tel ou tel comportement ou telle ou telle difficulté d'apprentissage que l'institution scolaire échoue à gérer seule et qu'elle cherche par conséquent à médicaliser.

Pour prolonger, sans la clore, la liste des acteurs méconnus de l'école, je voudrais enfin dire un mot des enfants. Les enfants tels que je les vois et les écoute, et pas seulement en consultation, depuis que j'ai moi-même quitté l'enfance, sont à l'évidence des acteurs de leur éducation. C'est pourquoi il faut insister en toutes circonstances – et la présente conférence en est une - sur l'importance de promouvoir, dès la petite enfance, des pédagogies coopératives permettant de former les enfants à des modalités non compétitives d'apprentissages. Elles conditionnent les possibilités, que j'ai évoquées, de l'inscription non conflictuelle d'un « je » ouvert et créatif dans un « nous » harmonieux et stimulant. Les pédagogies actives et coopératives nécessitent sans doute des effectifs plus réduits dans les classes, des enfants moins captifs des logiques pulsionnelles et des écrans qui les entretiennent. Je ne suis pas enseignant et je n'en sais rien. Je ne sais pas à quoi ressemblaient les classes de Célestin Freinet, mais je vois que ses continuateurs enseignent dans des contextes contemporains très diversifiés. Ce dont je suis en revanche convaincu, pour l'avoir observé ou y avoir contribué, c'est que l'on peut pousser assez loin les logiques de coopération et de participation démocratique avec les enfants. Je peux dire qu'il est possible d'accompagner d'assez jeunes enfants à l'élaboration d'un programme d'activités pédagogiques ou encore de règlements intérieurs concernant leur classe, leur école, voire même le restaurant scolaire qu'ils fréquentent. Le thème des conflits et des partenariats éducatifs, et de la démarche coéducative comme mode de dépassement des conflits et de structuration des partenariats, ne peut pas se passer des points de vue et des contributions des enfants. Les jeunes enfants, pour peu qu'on les prenne au sérieux et qu'on prenne le temps de les écouter, se révèlent

être souvent d'intéressants experts et de possibles acteurs de l'analyse et de la gestion des conflits qui les concernent. Ce qui fait d'eux de possibles partenaires de l'action éducative. Il n'est pas judicieux d'attendre le collège pour désigner et former des collégiens médiateurs susceptibles d'intervenir dans les conflits de cours de récréation. Dès le plus jeune âge, on peut compter sur les enfants et sur leur sens précoce et profond de la justice pour s'intéresser à la rédaction des règlements intérieurs des collectivités qui les accueillent et même aux échelles de sanctions lorsque ces règlements ne sont pas respectés. Plus largement, on peut compter sur eux non pas pour figurer « au centre du système éducatif », position exposée qu'ils ne revendiquent pas vraiment ou pas longtemps, mais à la table ronde des acteurs de la coéducation dont ils sont, logiquement et légitimement, parties prenantes.

Je n'oublie pas que j'interviens dans le cadre d'un colloque organisé par des professionnels mobilisés. La FNAREN, Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Education Nationale, ne l'a pas oublié non plus et m'a envoyé un message par lequel elle m'a demandé de valoriser auprès de vous différents documents qu'elle a récemment produits. Je voudrais donc, pour conclure, répondre à son souhait en citant deux principes de la Charte adoptée le 17 février 2012 par le Comité scientifique de la FNAREN sous le titre « *Pour une école humaniste* ». Il s'agit de deux principes intéressants et qui semblent pouvoir s'appliquer aux enjeux de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants dont je viens de vous proposer une vision très articulée à des références à la coéducation et aux droits des enfants. Je vous les lis. « *L'école ne peut plus être organisée de façon verticale. Elle doit désormais fonctionner en réseau et nouer des relations articulées avec toutes les institutions et les dispositifs externes qui favorisent ou accompagnent le développement d'un enfant* ». Deuxième principe : « *L'école doit instaurer en son sein une dynamique de coopération plutôt que de concurrence, aussi bien pour les élèves qui la fréquentent que pour les adultes qui y exercent* ». C'est là tout l'esprit de ce que je voulais vous proposer en guise de conclusion.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2012 - Partenariats, conflits, coéducation - Comment les gérer (petite enfance)

Licence (CC BY -NC-ND)



Vous êtes autorisé à publier, partager, distribuer gratuitement l'œuvre de l'auteur.

Dans la mesure du possible vous devez donner le nom de l'auteur. Vous n'êtes pas autorisé à vendre, louer, reproduire, adapter, modifier, transformer ou faire tout autre usage.

Courriel de l'auteur : contact@frederic-jesu.net

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

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0471-6