

Conférence du 2 juillet 2014

## DEMOCRATISER LES RELATIONS EDUCATIVES

Frédéric Jésus \*

### Résumé

La confiance et le respect mutuels entre familles et écoles sont indispensables pour :

- mieux comprendre comment les conditions de vie des enfants et des jeunes influencent le contexte de leur éducation ;
- chercher les moyens de réduire les inégalités d'accès et d'impacts qui la caractérisent trop souvent ;
- éviter que les enfants et les jeunes, réduits à un statut d'élèves, soient exposés à des conflits de loyauté.

Deux facteurs permettent aujourd'hui de développer les perspectives co-éducatives ainsi tracées :

- la démocratisation des relations éducatives au sein des familles, au sein des institutions et entre les familles et les institutions ;
- l'élaboration de Projets éducatifs territoriaux qui visent la cohérence et la continuité de toutes les composantes de l'éducation (familiale, scolaire, « périscolaire », pendant les temps libres) en instituant la coopération des acteurs (parents, enfants et jeunes compris) qui y contribuent dans la proximité.

## DE QUELQUES ENJEUX ETHIQUES, POLITIQUES ET PEDAGOGIQUES DE LA COEDUCATION

### La confiance et le respect mutuels entre les familles (parents, enfants, jeunes) et les écoles (et les autres institutions éducatives) sont indispensables

- La confiance et le respect mutuels (et non pas systématiques et aveugles, ou encore hiérarchiques et à sens unique) sont les principales bases éthiques - le quasi impératif catégorique<sup>1</sup> - des relations que les divers acteurs de l'éducation (au sens large du terme) doivent s'efforcer d'établir entre eux.
- Cependant, comme le rappelle à sa façon l'enquête récemment conduite par Georges Fotinos<sup>2</sup> avec, notamment, le soutien de la FNAREN, cette confiance et ce respect ne se constatent pas spontanément, et se décrètent encore moins. Ils se construisent peu à peu, au moyen des convictions partagées et des expériences vécues, et ils s'entretiennent sur la durée :
  - au bénéfice des enfants et des jeunes, au motif de ce qu'ils sont ;

\* Médecin, pédopsychiatre de service public - Consultant (politiques familiales, éducatives et sociales locales) - Vice-président de DEI-France (section française de l'ONG Défense des Enfants International) - Auteur notamment de « Coéduquer – Pour un développement social durable », Dunod, 2004 - A paraître : « Démocratiser les relations éducatives - La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives »

<sup>1</sup> Selon Kant, l'impératif catégorique correspond à ce qui doit être fait inconditionnellement. Seules des actions dont la maxime sera conforme à ce principe seront morales. Il n'y a pas ici de fin instrumentale. L'impératif catégorique s'impose de lui-même sans autre justification. « Agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans toute autre, toujours en même temps comme fin, et jamais simplement comme moyen. » (*Métaphysique des mœurs*)

<sup>2</sup> Georges Fotinos, *Entre méfiance, défiance et bienveillance – L'état des relations école-parents*, Enquête quantitative auprès de 3917 directeurs/trices et enseignant-e-s d'écoles primaires.

- donc aussi avec eux, car ils sont eux-mêmes des acteurs de leur propre éducation ;
  - et ceci pour permettre une approche réellement coéducative, notamment de leurs apprentissages et de leur vie scolaires<sup>3</sup>, et plus généralement des façons de placer l'ensemble des différents savoirs transmis au service des connaissances mobilisables ;
  - ce à quoi, dans certaines circonstances et pour certains enfants, les rééducateurs de l'Education nationale peuvent très activement contribuer en catalysant les ressources éducatives (scolaires, familiales, voire non formelles) de proximité.
- Il s'agit en pratique d'approfondir et d'harmoniser les apports de l'éducation familiale (qui se manifestent dès la naissance), ceux de l'éducation scolaire - qui ne mobilise aujourd'hui en France, aux âges de l'école primaire, que 844 heures par an, soit seulement 9,6 % du temps de vie global des enfants (8.766 heures par an) – et donc, aussi, ceux de l'éducation pendant les temps libres.
  - Il s'agit donc, plus généralement et autrement dit, d'approfondir et d'harmoniser, entre 0 et 18 ans :
    - les apports de l'éducation formelle prodiguée par les crèches, les écoles, collèges et lycées, les centres de formation des apprentis, etc. ;
    - les apports de l'éducation informelle essentiellement dispensée dans les espaces/temps familiaux, ou placés sous la responsabilité des familles
    - les apports de l'éducation non formelle telle qu'elle se déploie dans les espaces/temps dits « périscolaires » et les autres espaces/temps abusivement qualifiés d'extrascolaires, bref chaque fois que les espaces extrafamiliaux dédiés aux temps libres des enfants et des jeunes sont structurés par des objectifs éducatifs plus ou moins explicites.
  - En effet, l'éducation au sens large du terme comporte six principales dimensions, auxquelles correspondent autant de fonctions essentielles, à savoir : la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et - finalité essentielle des cinq précédentes – l'émancipation. Chacune de ces fonctions est assumée par un ensemble diversifié d'acteurs, dont le rôle plus ou moins prééminent et les apports sont variables, mais non exclusifs de ceux des autres. Par exemple, les enseignants, spécialisés ou non, se consacrent surtout à l'instruction et à la formation au fil de séquences courtes et relativement codifiées, et les parents surtout aux quatre autres tout au long de l'enfance et de l'adolescence. De façon moins différenciée, et selon les activités qu'ils proposent et accompagnent, les auxiliaires de puériculture, les puériculteurs/trices, les éducateurs/trices de jeunes enfants, les ATSEM, les conseillers/ères principaux d'éducation, les animateurs/trices des accueils « périscolaires », des pauses méridiennes, des centres de loisirs et des centres de vacances, les éducateurs/trices sportifs, les maîtres-nageurs, les professionnel-le-s et les bénévoles des associations sportives, culturelles, d'éducation populaire, des centres sociaux et culturels, etc. apportent de nombreuses contributions spécifiques aux différentes composantes de l'éducation globale des enfants et des jeunes et qui ne prennent tout leur sens, pour ceux-ci, qu'en s'avérant complémentaires les unes des autres.
  - Il serait d'ailleurs intéressant de se demander si, aujourd'hui, les rééducateurs de l'Education nationale ne sont pas en passe de participer à des objectifs de co-éducation globale, et non plus seulement d'instruction et de formation scolaires, des enfants auprès desquels ils interviennent.

---

<sup>3</sup> Cf. la conférence de Jean-Paul Payet pendant le présent Congrès.

- Il est essentiel, au total, de veiller à la cohérence et, si nécessaire et possible, à la continuité entre les espaces, les temps, les contenus et, surtout, les acteurs éducatifs ainsi identifiés et mobilisés, et de le faire à l'échelle notamment d'un territoire de proximité. C'est pourquoi la confiance et le respect mutuels entre ces acteurs, à défaut d'être spontanément acquis ou de pouvoir être prescrits, doivent être recherchés et construits par ces acteurs eux-mêmes, d'emblée ou peu à peu, et ceci dans la perspective et le cadre – et donc, peut-être, au moyen - de différentes démarches de projets démocratiquement conçus, mis en œuvre et évalués par et entre eux tous.

### **Mieux comprendre, avec les familles, comment les conditions de vie des enfants et des jeunes influencent le contexte de leur éducation**

- A la notion d'« accompagnement des parents », promue lors de la mise en place, en 1999, des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) et souvent encouragée par les Caisses d'allocations familiales, s'est peu à peu substituée celle de « soutien à la parentalité », valorisée par l'Etat à travers des approches essentiellement psychologiques, psychosociales et socioéducatives et récemment adoptée par le ministère de l'Éducation nationale<sup>4</sup>. Ce changement de paradigme a été générateur d'ambiguïtés croissantes, surtout entre 2002 et 2012 mais loin d'être éteintes depuis lors pour autant.
- Il importe en effet d'observer brièvement, sans entrer ici dans les détails d'une analyse critique que l'on pourra consulter par ailleurs<sup>5</sup>, ce que laissent entendre les mots employés :
  - les termes « accompagnement » et « soutien » se distinguent en ceci qu'ils décrivent et induisent des postures mutuelles bien différentes ; par exemple, les acteurs impliqués dans une relation de soutien :
    - . risquent de ne s'intéresser qu'aux seules manques, fragilités et difficultés plutôt qu'aux ressources et aux potentialités des uns (les parents, les « usagers »), pendant que les autres (les professionnels, certains bénévoles) risquent de se penser et de vouloir être perçus comme seulement détenteurs de ressources et indemnes de difficultés ;
    - . risquent donc de se priver des apports mutuels, de l'expérience partagée, du plaisir de progresser ensemble que permet une relation d'accompagnement valorisant le côte-à-côte égalitaire plutôt que l'asymétrie de la prestation de service ;
  - les parents se distinguent à l'évidence de leur « parentalité » - et ceci doit attirer l'attention sur les finalités socio-familiales et politiques implicitement visées par le choix des termes et des catégories de pensée qui en résultent - dans la mesure notamment où :
    - . on s'adresse dans un cas à des personnes réelles, des mères et des pères, des citoyens, des habitants, etc. dont les statuts, les droits, les libertés et les obligations sont clairement définis ;
    - . on vise dans l'autre cas un concept flou, non stabilisé entre ceux (élus, décideurs politiques,

<sup>4</sup> Cf. par exemple la circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013 : *Relations École – Parents - Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*. Elle envisage à plusieurs reprises que les professionnels académiques et des établissements scolaires se positionnent de diverses façons (évaluation des besoins, réalisation de « diagnostics locaux », partenariats institutionnels, orientations, interventions ...) dans ce champ du « soutien à la parentalité », et ceci « particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire ».

<sup>5</sup> Cf. Frédéric Jésus, *Du « soutien à la parentalité » à la prise en considération des réalités familiales et de la condition parentale : comment promouvoir aujourd'hui des relations co-éducatives dans et hors de l'école ?* Intervention à la Rencontre départementale de la parentalité organisée le 2 mai 2011 à Colmar par le REAAP du Haut-Rhin. <http://www.prisme-asso.org/du-soutien-a-la-parentalite-frederic-jesu-4016/>

professionnels, relais d'opinion) qui l'utilisent voire l'instrumentalisent (par exemple pour catégoriser des populations ou pour accéder à de nouvelles lignes de financement), et qui s'avère donc potentiellement porteur d'idéologies sous-jacentes dont on a pu mesurer, dans divers lois et décrets, les aspects problématiques à plus d'un égard (cf. les « peines et stages de reparentalisation », les « contrats de responsabilité parentale » et autres « suspensions des prestations familiales pour absentéisme scolaire » assorties d'orientations autoritaires vers des dispositifs de « soutien à la parentalité », tous dispositifs conçus entre 2003 et 2011, aujourd'hui abolis dans la forme mais pas toujours abandonnés sur le fond).

- Une proposition, alternative aux dérives potentielles ou effectives auxquelles peut donner lieu l'antienne du « soutien à la parentalité », pourrait aujourd'hui consister à promouvoir, pour mieux la prendre en considération, la notion de « condition parentale ». Une telle approche, qui est l'héritière des acquis historiques qu'ont permis les mobilisations collectives autour de la condition ouvrière, de la condition féminine, de la condition infantile, etc. :
  - suppose - au delà des seuls aspects subjectifs de l'expérience parentale auxquels se résume souvent, en la psychologisant parfois à l'excès voire en la stigmatisant, la notion de « parentalité » – de s'intéresser certes à ces facteurs-là, mais aussi à l'ensemble des facteurs objectifs (logement, revenus, emploi, rythmes de vie, transports, habitat, existence, adéquation et accessibilité des ressources de proximité, etc.) qui déterminent très concrètement les façons de devenir, d'être et de rester parents ;
  - permet donc de mieux connaître et reconnaître l'expertise spécifique des parents (ainsi d'ailleurs que celle des enfants et des jeunes) tant sur leurs cadres et leurs conditions de vie que sur les façons de contribuer avec eux à l'amélioration programmée de leur environnement global.
  
- La reconnaissance et la sollicitation de cette expertise profane des familles, et notamment de celle des parents, sur les contextes de vie et d'éducation des enfants :
  - permettent en outre de rendre plus pertinents, plus efficaces et plus mobilisateurs les projets qui concernent la vie quotidienne des familles, l'éducation globale des enfants, leurs parcours scolaires, leur accès à des loisirs de qualité, etc. ;
  - favorisent aussi l'émergence de projets à la fois modestes et ambitieux, co-conçus et co-portés par elles, et visant la satisfaction non seulement de leurs besoins, mais aussi de leurs aspirations ;
  - placent en effet les parents, mais aussi les enfants et les jeunes, dans une position active sinon d'initiateurs, du moins de contributeurs et d'évaluateurs de ces différents projets, susceptibles de porter sur leurs objectifs et leurs modalités de mise en œuvre des jugements de valeurs nourris par leurs propres critères d'évaluation et pas seulement par ceux des institutions.
  
- Il s'agit au total de reconsidérer le contexte, notamment local, de l'éducation globale des enfants et des jeunes :
  - non seulement, pour les professionnels, en s'appuyant sur la prise en compte et les voies de prévention et de résolution des problèmes que ce contexte recèle ou révèle ;
  - mais en mobilisant aussi les ressources des parents en même temps que celles de leur proche environnement (réseau familial et social de proximité, établissements et services d'accueil et éducatifs fréquentés, ludothèques, bibliothèques, médiathèques, centres sociaux et culturels, associations sportives, culturelles et d'éducation populaire, etc.)
  - et en recherchant de plus, avec les familles elles-mêmes, à étendre, approfondir, améliorer

et coordonner tout ce qu'apportent ces ressources.

- Bien entendu, les options politiques et les perspectives méthodologiques que l'on vient d'évoquer à propos de la « condition parentale » et d'une approche participative tant de sa valorisation que de son amélioration peuvent ou doivent s'appliquer aux champs d'intervention, par exemple, des RASED, des Programmes de réussite éducative, et des différents projets de territoire concernant les enfants, les jeunes, les parents, les familles dont on va maintenant examiner les enjeux.

**Chercher, avec les familles, les moyens de réduire les inégalités d'accès et d'impacts qui caractérisent trop souvent le contexte de l'éducation des enfants et des jeunes**

- C'est dans le même esprit et avec les mêmes approches politiques et méthodologiques que précédemment proposé qu'il convient de solliciter l'expertise d'expérience et d'usage des parents, des enfants et des jeunes pour analyser, avec leurs concours et celui de leurs réseaux de proximité (notamment sociaux et associatifs), la nature, la cause et les conséquences des diverses inégalités qui les affectent à l'échelle de leurs cadres de vie et qui ont souvent des conséquences éducatives sur les parcours, scolaires et de vie, de leurs enfants.
  - Il peut s'agir d'inégalités sociales, économiques, culturelles, géographiques, mais aussi liées au sexe et aux âges des enfants, des jeunes, voire des acteurs adultes<sup>6</sup>.
  - Ces inégalités, qui concernent en premier lieu les familles, affectent souvent aussi, d'un territoire à l'autre, les établissements scolaires, les équipements et les services dits « périscolaires » et « extrascolaires » et les différents professionnels qui y exercent.
- Une certaine solidarisation des familles et des autres acteurs partageant de fait un même « territoire éducatif » peut ainsi être envisagée sur de telles bases.
  - Une telle solidarisation est de nature à resocialiser et à repolitiser la question éducative, celle-ci pouvant être transitoirement le théâtre d'alliances circonstanciées, 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'objectif est alors de réussir à mener ensemble un certain nombre d'actions, si possible inscrites dans un projet éducatif local, visant moins la discrimination positive comme mode de réduction ou de résolution des inégalités identifiées que la requalification du territoire et de l'environnement des enfants et des jeunes pour lui reconnaître et lui conférer une mission coéducative globale.
- De ce point de vue, l'école et ses professionnels devraient être politiquement et pédagogiquement autorisés puis encouragés :
  - à s'ouvrir sur leur territoire d'action, non pas seulement autour de l'idée que puissent se « rapprocher de l'école les parents qui en sont éloignés », selon la formule convenue, mais aussi pour que les professionnels se rapprochent eux aussi de ces parents, à les considérer comme les habitants-experts du

---

<sup>6</sup> L'importante féminisation des métiers liés à la petite enfance, à l'enfance, à l'éducation et à l'action familiale est l'un des facteurs qui renforce la pertinence du projet politique visant à réduire les stéréotypes de genre dans toutes les composantes de l'éducation des enfants et des jeunes.

territoire qu'ils sont *de facto*<sup>7</sup>, et ceci notamment pour agir ensemble, côte à côte, chaque fois que possible et souhaitable (ce que font souvent les RASED, par exemple, et, plus classiquement, les militants, les bénévoles et les professionnels des associations d'éducation populaire) ;

- à considérer et laisser considérer l'école, le collège, le lycée et leurs équipements culturels et sportifs non pas comme autant de « sanctuaires », mais bien au contraire comme des équipements publics de proximité, inscrits dans leur environnement (urbain, péri-urbain ou rural) et ouverts sinon à tous les habitants du moins à tous leurs projets à valeur éducative en dehors des seuls heures, jours, semaines et mois consacrés aux enseignements et activités strictement scolaires.

### **Eviter que les enfants et les jeunes, réduits à un statut d'élèves, soient exposés à des conflits de loyauté.**

- Il s'agit, aujourd'hui, moins de « placer l'élève au centre du système éducatif », comme le préconisait la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, que :

- de reconnaître que, même à l'école, la personne de l'enfant ne peut être résumée au statut de l'« élève », c'est-à-dire à cette part artificielle, réduite et souvent désincarnée de lui sur laquelle l'Education nationale s'estime juridiquement compétente ;

- d'admettre que, l'éducation ne se résumant pas plus à l'Education nationale que l'enfant ne se réduit à l'élève, c'est bien la personne globale de l'enfant que l'ensemble des coéducateurs, dont ses parents et ses enseignants, doivent prendre en compte ;

- d'intégrer le fait que la Convention internationale des droits de l'enfant<sup>8</sup> stipule, en son article 12, que, en tant que personne globale et sujet de droit : « *Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* » ;

- que, par conséquent, la place des enfants n'est pas « au centre » mais autour de la table ronde des coéducateurs, afin de leur permettre d'y prendre place et parole, auprès des adultes, dans des conditions appropriées à leurs âges et discernements, plutôt que d'encourir le risque d'être les cibles passives et les enjeux désignés des préoccupations centripètes de ces mêmes adultes.

- Une cohérence éducative accrue, parce que activement recherchée, entre les adultes qui comptent au quotidien pour les enfants – pères, mères, 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. Il s'agit, en pratique, de veiller aux transitions et d'adoucir les passages entre les univers éducatifs successivement et parfois simultanément proposés aux enfants, afin d'éviter qu'ils ne se payent à leurs dépens d'expériences d'arrachement ou de rupture et de permettre qu'ils bénéficient au contraire de véritables accompagnements, au plus proche de l'étymologie – *ex ducare* – du mot « éducation ».

- Moins de contradictions entre les valeurs et les normes éducatives des adultes signifie en outre :

- moins de tensions dont les enfants risquent d'être les motifs ;

---

<sup>7</sup> La reconnaissance de cette expertise d'expérience et d'usage des parents et des enfants est d'autant plus nécessaire que la suppression quasi-totale des logements de fonction réservés aux enseignants, dans les écoles ou à proximité, et l'éloignement résidentiel choisi ou contraint de nombre de ceux-ci les privent de la connaissance vécue et approfondie du territoire où ils exercent.

<sup>8</sup> Adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale de l'ONU, et ratifiée par la France le 7 août 1990.

- moins de tiraillements dont ils risquent d'être les supports ;
  - moins de conflits de loyauté intériorisés dont ils risquent d'être les sièges douloureux, secrets, épuisés.
- Or ces conflits, souvent énigmatiques pour autrui et surtout pour eux-mêmes :
    - consomment une bonne part de leur énergie psychique ;
    - peuvent les rendre par conséquent moins disponibles pour les apprentissages qu'on leur propose sur la scène de l'école, de la culture, des pratiques artistiques et sportives, etc. ;
    - et se manifestent parfois par des problèmes de concentration et de comportement mal compris, mal interprétés, et qui les exposent de plus, depuis quelques années, aux dangers immédiats et à long terme de prescriptions médicamenteuses violentes, inappropriées, souvent peu scrupuleuses et parfois systématiques (notamment de neuroleptiques et, depuis près de vingt ans, de méthylphénidate<sup>9</sup>, équivalent amphétaminique grassement commercialisé sous ses présentations de *Ritaline*, *Concerta*, *Quasym*).
  - Aussi, plutôt que de clore l'horizon ou de rigidifier les réponses au motif de visions nostalgiques ou dépassées des relations sociales, devrait-il devenir possible d'ouvrir aux réalités et aux aspirations actuelles des parents, 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 la 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 ?
  - Ce qui amène à aborder la question de la démocratisation des relations éducatives en général, et coéducatives en particulier.

## **IL N'Y A DE COEDUCATION QUE DEMOCRATIQUE**

### **Les perspectives co-éducatives tracées par la démocratisation des relations éducatives au quotidien de la vie des enfants et des jeunes**

- Historiens et sociologues ont bien décrit les nouvelles représentations de l'enfant qui se font jour depuis quelques décennies au sein de la société, des institutions et, pour commencer peut être, des familles, et ceci en lien avec une diffusion lente mais effective des principes affichés et des pratiques promues par la Convention internationale des droits de l'enfant.
- Au sein des familles, des tendances de fond s'observent, sans doute inéluctablement.
  - L'abolition en France, depuis 1970, de la toute-puissance paternelle dans le droit civil a permis que s'y substitue la référence de la notion d'autorité parentale.

---

<sup>9</sup> « La molécule qui rend les enfants sages », comme disent certains enseignants qui exigent parfois que les parents en obtiennent l'administration auprès de médecins eux-mêmes encouragés à obtempérer sans précaution par les laboratoires qui la synthétisent.

- Simultanément, l'émancipation économique et sociale progressive des femmes, et l'égalisation progressive concomitante des statuts et des rôles hommes/femmes et pères/mères ont contribué au développement et à l'extension du principe de l'autorité parentale partagée entre les deux parents, y compris en cas de séparation conjugale.

- En 1970, si on commence par ailleurs à parler de « démocratie familiale », c'est surtout à propos des adolescents, et elle semble plus subie que choisie par les parents<sup>10</sup>.

- La réforme du 4 mars 2002 du droit de la famille introduit une nouvelle rédaction de l'article 371.1 du Code civil : « *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité* » ; mais la dernière phrase de cet article reste souvent méconnue et négligée par les parents et par les professionnels en contact avec eux.

- Aujourd'hui toutefois, l'actualité de la « démocratie familiale » est indéniable et se manifeste d'une part entre les parents et d'autre part et surtout entre les parents et les enfants :

. à tous les âges, et dans un nombre croissant de milieux sociaux, dans un contexte de remaniement continu des structures et des fonctionnements des familles :

. en suscitant, notamment dans les milieux traditionnels, le désarroi de certains parents, aggravé par les confusions sur le terme « autorité » introduites par des discours politico-médiatiques qui leur reprochent de ne pas ou plus savoir imposer une conception autoritariste de l'autorité parentale, et de chercher à convaincre plutôt qu'à vaincre ;

. alors que, pour l'essentiel, s'opère à bas bruit une réelle démocratisation au quotidien des relations intrafamiliales, et que celle-ci semble irréversible ;

. pendant que certaines familles en affirment même l'option délibérée, en installant et en formalisant par exemple en leur sein des « conseils de famille » ou d'autres organisations équivalentes.

• Au sein des institutions éducatives, les évolutions sont réelles mais moins flagrantes que dans les familles.

- On constate la persistance, timide, et surtout l'actualisation, ponctuelle et à bas bruit, des concepts, des méthodes et des outils des pédagogies coopératives et participatives dans certaines écoles et certains centres de loisirs, plus souvent dans certaines associations culturelles, sportives et d'éducation populaire, parfois dans certaines structures socio-éducatives et, plus rarement, dans certaines structures médico-sociales et médico-éducatives. Ces pédagogies :

. constituent des antidotes aux approches compétitives, anxigènes, élitistes et voire excluantes qui prédominent encore souvent dans le champ de l'éducation formelle ;

. mais elles témoignent de la permanence de la volonté et de la recherche des moyens de considérer les enfants et les jeunes comme leurs propres coéducateurs.

- Dans l'esprit de la Convention internationale des droits de l'enfant (et notamment de ses articles 12 et 13<sup>11</sup>), ces pédagogies valorisent en pratique :

. la participation, l'expression et l'adhésion des enfants dans les domaines et les décisions qui les

<sup>10</sup> Michel Fize, *La Démocratie familiale : évolution des relations parents-adolescents*, Paris, Presses de la Renaissance, 1990.

<sup>11</sup> L'article 13 stipule notamment que « *L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant* ».



concernent<sup>12</sup> ;

. et ceci dans une perspective non seulement d'apprentissage mais aussi d'exercice progressif de leur citoyenneté ;

. à l'occasion par exemple de la co-élaboration et de la co-évaluation des règlements intérieurs des établissements scolaires, des restaurants scolaires, des centres de loisirs, etc., de la co-gestion des coopératives scolaires, de l'élection et de la formation des délégués de classe, du fonctionnement des Conseils de la vie lycéenne, etc.

- On observe par ailleurs des extensions intéressantes, et plus ou moins consacrées par la loi, de ces tendances :

. dans le cadre des politiques de prévention des maltraitances et de promotion des bienveillances institutionnelles associant les enfants sinon à la définition du moins à la mise en œuvre de ces politiques ;

. dans le champ sanitaire pour ce qui concerne l'accès et l'adhésion des enfants aux soins qui leur sont proposés, et certaines actions de prévention sanitaire et d'éducation pour la santé ;

. dans certains champs de compétence des collectivités locales avec le développement, depuis 1979, des Conseils municipaux, départementaux et régionaux d'enfants et de jeunes ou d'instances consultatives équivalentes.

• Entre les familles et les institutions, on peut souhaiter de même voir se diffuser les principes et les tendances ci-dessus évoqués à propos des enjeux éthiques, politiques et pédagogiques de la coéducation, de façon générale comme dans des circonstances spécifiques :

- par la mise en place d'instances consultatives ouvertes aux parents : dans les établissements scolaires, certes (par voie réglementaire, depuis 1976), mais aussi dans les établissements sociaux et médico-sociaux (où des Conseils de la vie sociale et d'autres outils favorisant le dialogue et la coopération démocratiques ont été institués par la loi du 2 janvier 2002 « rénovant l'action sociale et médico-sociale »), et parfois dans les établissements d'accueil de la petite enfance (mais à la seule initiative des communes ou des associations gestionnaires, dans la mesure où la création et la saisine de Conseils d'établissements ouverts aux parents y restent facultatives) ;

- au sujet des enfants en situations scolaires difficiles, avec la participation de leurs parents aux Equipes éducatives locales, à certaines composantes des interventions des RASED, aux Dispositifs de réussite éducative (surtout lorsqu'ils sont sollicités par les parents eux-mêmes) et, de façon plus aléatoire, aux Equipes de suivi de la scolarité (pour les enfants scolarisés relevant des Maisons départementales des personnes handicapées).

### **Les perspectives co-éducatives tracées par la démocratisation des relations éducatives à l'échelle des politiques publiques locales**

• Le chantier actuellement le plus important que pourraient et devraient permettre d'ouvrir ces perspectives concernent la participation des parents, mais aussi des enfants et des jeunes, à l'élaboration, la

<sup>12</sup> Et donc, par conséquent, à l'occasion des interventions des équipes des RASED ou des Programmes de réussite éducative.

mise en œuvre et l'évaluation des Projets éducatifs locaux (PEL) institués depuis plus de dix ans par certaines communes et intercommunalités et, dans une mesure plus réduite, des Projets éducatifs territoriaux (PEdT) créés, sans être rendus obligatoires, par la loi du 8 juillet 2013 « *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école* »<sup>13</sup>.

- Les PEL et les PEdT visent en effet la cohérence et la continuité de toutes les composantes de l'éducation (familiale, scolaire, « périscolaire », pendant les temps libres) en instituant la coopération des acteurs (parents, enfants et jeunes compris) qui y contribuent dans la proximité.
- Cependant, la participation des parents, des enfants et des jeunes à ces processus, territorialement structurants, susceptibles de placer la coéducation démocratique au cœur de leurs intentions et de leurs résultats se heurte encore, à ce jour, à plusieurs difficultés de fond, mais pas fondamentalement insolubles au fil du temps :
  - le manque de convictions de la plupart des décideurs politiques et administratifs, mais aussi de nombre d'acteurs de terrain, quant à l'utilité et à la fiabilité des contributions des enfants et des jeunes, et même des parents, et quant à la possibilité d'organiser valablement leur représentation et leur consultation ;
  - le manque de méthodologie en matière de mobilisation et de mise en œuvre de la participation démocratique des parents, et plus encore des enfants et des jeunes, dans le cadre de projets territoriaux d'envergure comme le sont les PEL et les PEdT, notamment pour les grandes collectivités locales.

## **CONCLUSION**

- A la lumière des considérations qui précèdent et dans le cadre du présent congrès, il apparaît aujourd'hui déterminant de valoriser et solliciter, en toutes circonstances individuelles et collectives, l'expertise spécifique, d'une part, des rééducateurs de l'Education nationale et, d'autre part, dans un autre ordre d'idées, des acteurs des Dispositifs de réussite éducative, dans les processus de PEL et de PEdT :
  - pour les connaissances dont ils disposent, les analyses qu'ils fournissent et les changements de posture qu'ils induisent : surtout au sein des écoles pour les premiers ; plutôt entre les écoles et les autres ressources éducatives de proximité pour les seconds ; entre l'ensemble de celles-ci et les familles pour tous ;
  - pour développer la dimension inclusive et participative d'une éducation scolaire et globale réellement ouverte à tous les enfants, y compris à ceux qui manifestent des difficultés d'adaptation et d'apprentissages ;
  - pour contribuer à réhabiliter les notions de parcours et de progrès scolaires, face à celles de « réussite » et d'« échec » qui dramatisent à l'excès la scolarité et entretiennent l'idée qu'existeraient très tôt des catégories étanches de bons élèves et de mauvais élèves, anticipant les risques d'une citoyenneté à deux vitesses.
- On sait aujourd'hui que la démocratisation de l'accès à l'école n'a pas garanti, du moins en France, la démocratisation de la « réussite scolaire ». Pour qu'elle puisse favoriser la démocratisation des parcours et

<sup>13</sup> Cf. à ce sujet le Guide argumentaire et méthodologique réalisé par l'association DEI-France et publié sur son site : <http://www.dei-france.org/Nouvel-article,111.html>

des progrès scolaires, il conviendrait dès lors de considérer que l'une des principales finalités de l'éducation est de permettre la participation éclairée, active et démocratique de chacun et de tous à la vie sociale et à son amélioration. Autrement dit, d'envisager l'avenir et les enjeux sociaux et sociétaux de l'éducation globale autour de l'idée qu'une coéducation démocratique pose les jalons d'une démocratie coéducative.

**FRÉDÉRIC JÉSU**

**ARTICLE**

**2014 - Démocratiser les relations éducatives**

**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](mailto:contact@frederic-jesu.net)

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

**© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021**

**Paris, 2020**

**ISBN 979-10-394-0478-5**