

JOURNÉES PROFESSIONNELLES DES RÉFÉRENT·E·S FAMILLE DES CENTRES SOCIAUX DU LANGUEDOC-ROUSSILLON 2023





JOURNÉES PROFESSIONNELLES DES RÉFÉRENT·E·S FAMILLE DES CENTRES SOCIAUX DU LANGUEDOC-ROUSSILLON 2023

Le rôle et la place des référent·e·s famille des centres sociaux dans la coéducation

Frédéric Jésus, pédopsychiatre et auteur

- Le 16 octobre 2023 au CS Marcel Pagnol à Vergèze
(20 inscrit·e·s/ 15 présent·e·s = 15 centres sociaux)
- Le 17 octobre 2023 à la MJC de Lézignan-Corbières
(29 inscrit·e·s/ 23 présent·e·s = 22 centres sociaux)

Déroulé de chacune des journées

9h30 : Accueil

10h00 : Plénière interactive sur la coéducation de manière globale et le rôle des centres sociaux en particulier, cf. :

- Article *La coéducation, quoi, qui, où, pourquoi, comment ?* (Frédéric Jésus)
- Enquête *Le rôle éducatif global des centres sociaux parisiens* (Frédéric Jésus)
- Plaidoyer *Les centres sociaux, bâtisseurs de coéducation* (FCSF)

12h30 : Repas sur place

14h00 : Ateliers en sous groupes de réflexion et d'échanges, à partir des expériences et pratiques des participant·e·s :

- *Pourquoi et comment votre centre social est un acteur de la coéducation sur le territoire ?*
- *Au centre social, les parents sont-ils considérés comme les premiers éducateurs ou des coéducateurs de leurs enfants ?*
- *La famille est-elle, ou doit-elle être, une institution démocratique ? Le centre social a-t-il un rôle à jouer pour cela ?*

Chaque groupe échange simultanément à la question puis restitution en plénière.
Commentaires et apports de l'intervenant.

16h15 : Conclusion et clôture de la journée

Évaluation à chaud : Cette journée vous a-t-elle confortée dans votre rôle de coéducateur·rice ?
(interroger le mandat, le sentiment de légitimité, l'envie...)

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

Frédéric Jésus*

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

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

Selon l'édition 1928 du *Larousse du XX^{ème} siècle*, coéduquer, c'est « *donner ou recevoir une éducation en commun* ». La coéducation n'est donc ni un néologisme, ni une idée très « moderne ». Cependant, l'idée de « donner ou recevoir » quoique ce soit « en commun » s'est idéologiquement démodée, ces dernières décennies, face aux valeurs du consumérisme et de l'individualisme triomphants. Elle est également mise à mal par les primats de la compétition sur la coopération, du dépistage individuel des difficultés sur leur prévention collective, de la focalisation anxiogène sur l'« échec scolaire » ou sur la « réussite éducative » de tel ou tel « élève » plutôt que sur les *progrès* de l'ensemble des *enfants* d'une classe ou d'une école.

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

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

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

* Consultant et formateur en politiques sociales, familiales et éducatives locales. Ex-pédopsychiatre de service public. Administrateur de la Fédération de Paris des Centres sociaux et socioculturels. Vice-président de l'association Espoir-CFDJ. Auteur notamment de : « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », Dunod, 2004 et de « *Agir pour la réussite de tous les enfants* », Editions de l'Atelier, 2016 ; et, avec Jean Le Gal, de « *Démocratiser les relations éducatives – La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives* », Chronique Sociale, 2015.

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

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

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

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

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

Arrêtons-nous un instant sur cet enjeu politique. Pour illustrer la notion de coéducation, on aime souvent citer le fameux proverbe *wolof* : « *il faut tout un village pour élever les enfants* ». Cette image est rendue quelque peu obsolète par les phénomènes d'urbanisation ainsi que par la spécialisation des fonctions éducatives. Aujourd'hui, ce sont plus souvent toutes les ressources d'un quartier, d'une ville ou encore d'une intercommunalité qu'il faut chercher à identifier d'abord, à mobiliser et coordonner ensuite, pour « élever les enfants ». Et si l'on tient absolument à entretenir voire à idéaliser la référence à un périmètre restreint comme cadre nécessaire à la cohérence d'une pluralité d'acteurs, les structures éducatives de toutes natures (crèches, établissements scolaires, centres de loisirs, internats, établissements spécialisés, etc.) sont-elles pour autant des équivalents de « villages » ? Quoiqu'il en soit, même les villages, aujourd'hui, ne sont plus isolés, enclavés, autarciques. Dès lors, les institutions éducatives doivent-elles demeurer malgré tout des « sanctuaires », ou devenir plutôt des communautés qui échangent de façon croissante avec leur proche environnement ? Il s'agit ici de questions « clés », au sens où les réponses qui y sont apportées sont les clés qui déterminent l'ouverture ou la fermeture d'une structure éducative – surtout si elle se pense ou se laisse définir comme dédiée à des missions spécifiques – vis-à-vis de son territoire d'implantation.

Eduquer en commun – coéduquer, donc – amène donc à remanier en profondeur les représentations, postures et pratiques mutuelles des principaux éducateurs en présence – c'est-à-dire des professionnel.le.s, des parents et des enfants¹. C'est pourquoi la coéducation est parfois considérée comme un « défi », c'est-à-dire étymologiquement comme une attitude de renoncement à une foi jurée, de résiliation d'un engagement pris, voire de refus de se soumettre et de mise en demeure adressés à un ordre dominant. Si celui-ci vise l'enfermement des professionnel.le.s, des enfants et des parents dans des relations marquées

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

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

Histoire et actualité du concept de coéducation

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

C'est beaucoup plus récemment, et en oubliant un peu ces prémices, que la notion de coéducation a été infléchie pour désigner et viser principalement la reconnaissance institutionnelle de la répartition des responsabilités et des rôles éducatifs entre parents et professionnel.le.s. Cela se manifeste :

- pour commencer dans le champ de l'accueil de la petite enfance, notamment avec l'Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels (ACEPP) initiatrice dès les années 1970 des crèches parentales, où les parents sont à la fois les employeurs et les partenaires au quotidien des professionnel.le.s, puis avec la lente émergence des Conseils de crèche dans les crèches collectives publiques ou associatives ;
- ensuite dans le champ scolaire, dans une perspective de bientraitance mutuelle des différents acteurs de l'éducation et, par conséquent, de bientraitance accrue des enfants : sous l'impulsion de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE), à partir de 1996 ; puis, depuis la loi du 8 juillet 2013³, bien que modestement et restrictivement, sous celle du ministère de l'Éducation nationale. Celui-ci tend cependant, encore à ce jour, à promouvoir et se cantonner à une coéducation quelque peu ciblée et « primaro-scolaro-centrée », car surtout promue entre : d'un côté, les parents en difficulté sociale ou les parents d'enfants présentant des difficultés d'apprentissages et/ou de comportements scolaires, souvent désignés par la formule « *les parents les plus éloignés de l'école* » ; et, de l'autre, les seuls enseignants des écoles primaires, parfois « éloignés » eux-aussi des familles, de leurs conditions d'existence et de la connaissance des diverses contraintes et ressources de leurs territoires de vie.

Les lois du 2 janvier 2002, « rénovant l'action sociale et médico-sociale », du 5 mars 2007, « réformant la protection de l'enfance » et du 14 mars 2016, « relative à la protection de l'enfant », ont quant à elles réhabilité et redéfini les droits et donc la *place* – plus, cependant, que le *rôle* – des parents et des enfants dans les prises de décision les concernant, mais sans se référer explicitement, pour autant, à la notion de « coéducation » ni à ses perspectives les plus concrètes.

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

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

Ces évolutions prometteuses, mais parfois réductrices, du partage plus ou moins démocratique des fonctions et des rôles éducatifs sont donc en tout état de cause bien loin d'être généralisées, systématisées et clairement institutionnalisées. Le lent mais réel essor des références à la coéducation signale toutefois l'accent progressivement mis sur l'importance (voire sur l'impératif social) de multiplier les ressources relationnelles des enfants en matière d'éducation et de valoriser cette abondance, et ceci dans un contexte d'anxiété parentale accrue quant à leurs propres « compétences » actuelles et quant au devenir de leurs enfants dans un monde perçu comme à la fois complexe et incertain. L'émergence, à partir de 1999, des Réseaux (départementaux) d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) a voulu répondre à certaines de ces préoccupations parentales. Mais leur croisement avec des préoccupations d'ordre public en a perverti plusieurs intentions et a conduit à inspirer, sous le nom et le motif affichés du « soutien à la parentalité », des politiques nationales et locales de contrôle psychosocial des familles qui, depuis près de vingt ans, manifestent leurs ambiguïtés de façon récurrente, par exemple en matière de traitement plus répressif que préventif des absentéismes scolaires et, plus récemment, des violences scolaires des enfants et des jeunes. Le « soutien à la parentalité » ainsi conçu et pratiqué s'éloigne singulièrement de la perspective d'un accompagnement mutuel, confiant et démocratiquement délibéré, bref coéducatif, entre parents et acteurs et décideurs institutionnels.

Qui sont les acteurs de la coéducation ?

Une fois mentionnés ces quelques jalons historiques et politiques, on observera maintenant qu'il est relativement aisé, en se plaçant à hauteur d'enfant, d'identifier les principaux acteurs de la coéducation – tout du moins ses acteurs possibles dès lors qu'ils sont effectivement présents aux côtés des enfants et des jeunes – et d'en déduire les premiers enjeux de celle-ci – tout du moins dans les politiques de droit commun. Les acteurs de la coéducation sont toutes celles et tous ceux qui contribuent à un moment ou un autre, en un lieu ou un autre, aux grandes fonctions de base de l'éducation des enfants et des jeunes que sont la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et, in *fine*, l'émancipation qui leur sont dues.

Il suffit donc, pour dresser la liste de ces coéducateurs effectifs ou potentiels, d'y inscrire en premier lieu tous les adultes que les enfants et les jeunes rencontrent à l'un ou l'autre de ces titres du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre – ou de septembre à août –, de 0 à 18 ans : parents, famille élargie, proches de la famille (amis, collègues, voisins, commerçants, etc.), professionnel.le.s, associations, élu.e.s. Mais aussi et de plus en plus, quoique selon d'autres modalités spatio-temporelles, les interlocuteurs côtoyés sur internet et les « réseaux sociaux ». Les parents sont, souvent dans l'immédiat et en tout cas sur le long terme, les pivots de cette coéducation répartie sur plusieurs espaces/temps, entre plusieurs acteurs et autour de plusieurs contenus.

Mais – on l'a vu en évoquant l'histoire du concept – les enfants eux-aussi, même très jeunes, sont potentiellement coéducateurs les uns des autres. Ils le souhaitent, le disent et l'éprouvent souvent, du moins tant que les adultes ne le leur interdisent pas au nom de la promotion de la compétition et au détriment de la coopération. La coéducation entre enfants requiert certes la présence, l'accompagnement voire l'encadrement bienveillants d'adultes convaincus de sa possibilité, de son bien-fondé et de ses atouts, et si possible formés – comme le sont souvent les professionnels de l'animation – à encourager son exercice et son déploiement au sein des collectifs.

Cette démarche coéducative partagée entre adultes et enfants peut s'enrichir en outre, en milieu institutionnels, des termes de l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant⁴ et, en milieu familial, des déclinaisons de cet article dans les termes de l'article 371.1 du Code civil⁵ : l'un et l'autre de ces textes fondent et instituent en effet le droit des enfants à voir pris en compte leurs points de vue sur les décisions publiques et privées qui les concernent, en ajustant cette prise en compte à leurs âges et degrés de discernement. Sur de telles bases, l'approche coéducative permet de mieux intégrer, au quotidien, la réalité et le fonctionnement des structures familiales contemporaines – séparations parentales, recompositions familiales, beau-parentalité, homoparentalité, etc. – : la prise en considération de la diversité des adultes qui, quels que soient leurs statuts familiaux, jouent un rôle éducatif auprès de l'enfant doit être croisée avec la sollicitation des avis de celui-ci. Il y a également lieu de mieux guider et mieux évaluer tant les dispositions législatives et réglementaires que les pratiques professionnelles en des domaines tels que les inscriptions en crèche ou à l'école, la participation des deux parents voire des beaux-parents aux décisions éducatives importantes, aux soins à entreprendre, etc.

A une toute autre échelle de l'identification de ses acteurs, la coéducation est plus ou moins explicitement devenue le principe de référence des processus politiques et institutionnels propres aux Projets Educatifs de Territoire (PEdT), élaborés puis co-pilotés par les communes ou les intercommunalités. Depuis la loi du 8 juillet 2013, il est prévu d'y associer les « représentants de parents d'élèves », la Caisse d'allocations familiales, les services extérieurs de l'Etat (Rectorat, DASDEN, DDCS), les enseignant.e.s et les autres professionnel.le.s de l'Education nationale, les services municipaux et leurs différents agents et notamment leurs animateurs, les associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, les autres acteurs éducatifs locaux, etc. La loi et ses textes d'application, pour autant, ne mentionnent pas encore la place et le rôle consultatifs des enfants et des jeunes eux-mêmes aux différentes étapes de ces processus. La référence à une coéducation authentique peut certainement – et, dans de nombreuses villes, a déjà su – préserver ces PEdT du risque de devenir des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres. Et leur permettre de s'affirmer en revanche comme d'ambitieux supports de développement du pouvoir d'agir, ici et maintenant, de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation, fédérés autour d'objectifs concrets qu'ils auront conjointement définis et dont l'atteinte les confortera dans leur volonté de continuer à progresser ensemble.

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

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

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

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

Quels sont les principaux enjeux de la coéducation

Entre les enfants : la coopération plutôt que la compétition, le plaisir de la découverte accompagnée plutôt que les tensions et les contraintes liées à une évaluation vécue comme non bienveillante, le partage de l'élaboration et de l'appropriation de règles de vie communes.

Pour les enfants : la cohérence éducative, la réduction des conflits de loyauté éprouvés au sein des familles (notamment en cas de recomposition familiale) mais aussi au sein des institutions, et dans les allers-retours quotidiens entre familles et institutions.

Pour les adultes : le respect et la confiance mutuels, les changements de postures (côte-à-côte plutôt que face-à-face ou dos-à-dos ; accompagnement plutôt que guidance, suivi, supervision ou soutien des parents) qui bénéficient aux adultes mais aussi aux enfants dans la mesure où la bienveillance et la bientraitance instaurées entre les adultes s'avèrent facilement « contagieuses ».

Plus généralement encore, on l'a dit, *la tendance à la démocratisation des relations éducatives au sein des familles et au sein de certaines institutions éducatives* est en mesure de gagner, au fil des circonstances coéducatives, les relations entre ces familles et ces institutions. L'enjeu est alors que les parents souhaitent et puissent assumer une position participative active, comme parties prenantes des projets des institutions et des territoires de vie, mais également comme forces de proposition voire d'intervention reconnues comme telles.

Il s'agit donc, pour les institutions éducatives « tous publics » ou spécialisées, *d'agir avec les parents plutôt que d'agir pour eux, sans eux, voire contre eux, ou à leur place*, ou en prétendant les « soutenir » (eux-mêmes ou leur « parentalité ») et/ou les guider de façon directive, etc. Et d'admettre que, plus souvent que des sources de problèmes, les parents sont aussi des sources de solutions par leurs capacités, dès qu'on les sollicite sans arrière-pensées, à contribuer au repérage et l'analyse des premiers, puis à la définition et la mise en œuvre des secondes.

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

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

des adultes à leur rencontre plutôt qu'une dynamique coéducative réellement ouverte à tous. D'où l'importance de modalités d'engagement et d'entretien de processus de coéducation authentiques, transparents, ouverts à la gestion des accords, des désaccords et le cas échéant des conflits.

Les modalités du processus de coéducation

Ces modalités se déduisent de l'identification des acteurs et du repérage des enjeux, tels que ci-dessus décrits. Elles spécifient la coéducation, on l'a dit, comme un ensemble de principes fondant à la fois une méthode et une éthique, mais pas comme un objectif en soi.

Le recours à la métaphore de la « table ronde de la coéducation » permet de représenter celle-ci comme composée, disposée et animée en vue de la participation authentique de tous les acteurs concernés aux réflexions et aux décisions qui précèdent l'adoption d'un projet éducatif, « petit » (par exemple : organisation familiale des loisirs) ou grand (par exemple : PEdT), puis qui guident sa mise en œuvre et son évaluation. Il permet aussi de définir et d'illustrer les modalités du processus ainsi engagé comme répondant à six principes incontournables :

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

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

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

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

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

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

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

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

autre, sinon comme du moins avec les adultes, ceux-ci devant se donner les moyens de recueillir, entendre et prendre en compte leurs points de vue de façon appropriée « à leur âge et à leur degré de maturité »⁸.

La métaphore de la « table ronde » peut se concrétiser par les exemples d'un Conseil de famille (organisé par celle-ci pour organiser la vie familiale et prendre certaines décisions partagées), d'un Conseil de crèche, d'un Conseil d'école (même si les dispositions réglementaires qui définissent celui-ci restent encore très éloignées des six principes ci-dessus décrits), d'une réunion d'Equipe de Suivi de la Scolarisation d'un enfant « en situation de handicap », mais aussi et surtout par l'exemple des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation concertées d'un PEdT. Autant de circonstances, parmi d'autres, à l'occasion desquelles les parents peuvent apprécier la mesure dans laquelle les savoirs, l'expérience et l'ouverture d'esprit des différents professionnels présents à leurs côtés justifient le fait de les associer démocratiquement – donc, parfois, contradictoirement aussi - à l'éducation de leurs enfants. Et réciproquement.

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

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

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

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

Licence (CC BY -NC-ND)



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

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

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

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

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2022

Paris, 2022

ISBN 979-10-394-0635-2

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE SUR LE RÔLE ÉDUCATIF GLOBAL ET SPÉCIFIQUE DES CENTRES SOCIAUX ET CULTURELS ASSOCIATIFS PARISIENS (2021/2022)

- Plusieurs constats, dressés depuis 2015 à l'échelle du réseau des Centres Sociaux et Culturels (CSC) associatifs parisiens, ont conduit le Conseil d'administration de la Fédération de Paris des Centres Sociaux et Socioculturels (FCS 75) à réaliser en interne l'enquête exploratoire ci-dessous présentée. Celle-ci a permis de préciser et d'approfondir ces constats, mais aussi de les étendre et de les compléter par un ensemble de préconisations produites par et avec les acteurs des CSC rencontrés à cette occasion. Les principaux constats « déclencheurs » ont été, parmi plusieurs autres, les suivants :
 - le sous-financement chronique des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) de tous âges – et notamment des enfants de 6/12 ans – tels qu'ils sont conçus et proposés par les CSC ;
 - la non-inclusion réitérée des CSC, malgré plusieurs demandes dument formulées depuis 2015 par la FCS 75, dans le dispositif du Contrat Enfance Jeunesse (CEJ) co-porté par la CAF de Paris et la collectivité parisienne (DASCO, plus que DASES) ;
 - la fragilité financière et institutionnelle des actions menées et proposées aux enfants, aux jeunes et aux familles dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) ;
 - la participation, certes obtenue auprès de la DASCO fin 2019, de la FCS 75 et de plusieurs CSC volontaires (au moins un par arrondissement) à l'élaboration, en 2020 et 2021, du troisième Projet Educatif de Territoire (PEdT) parisien à ses échelles parisienne et locales¹ : toutefois, le début de reconnaissance par la DASCO et ses partenaires, à cette occasion, du rôle éducatif global et spécifique des CSC laisse présager des suites concrètes qu'il reste à susciter activement ;
 - de nouveau, la faible ou la non sollicitation, par la CAF et la Ville de Paris, de la FCS 75 et du réseau des CSC dans l'élaboration du Schéma Départemental des Services aux Familles (SDSF) ainsi que de la Convention Territoriale Globale (CTG) – qui succède au CEJ et en élargit le périmètre ;
 - l'existence de multiples relations effectives, mais locales et fragiles, avec les établissements scolaires et avec le Rectorat de Paris, mais dans le cadre de dispositifs de coopération hétérogènes, faiblement structurés et peu ou pas financés.
- Le principal objectif assigné à l'enquête interne décidée et lancée au printemps 2021 par la FCS 75 a dès lors été, dans les suites de son « *Petit traité de l'utilité sociale, culturelle et éducative des Centres sociaux et socioculturels parisiens* » (mars 2017), d'identifier en détail et d'analyser plus systématiquement les principales composantes du rôle éducatif global (et spécifique) des CSC. Les objectifs opérationnels susceptibles de s'en déduire visent à rendre ce rôle plus visible – et à le promouvoir comme tel – dans le cadre simultané d'un plaidoyer interne (au sein du réseau des CSC) et d'un plaidoyer externe (auprès des partenaires institutionnels et financiers de la FCS 75 et des CSC).

¹ Cette participation n'avait été envisagée ni par la Ville ni par la CAF de Paris, ni même par la FCS 75, pour les deux premiers PEdT parisiens, à la différence de ce qui s'observe dans une large majorité des grandes villes françaises depuis leur création légale en 2013.

L'hypothèse qui a guidé ces objectifs, et que l'enquête a largement validée, est la suivante : « *Les CSC sont les seules institutions publiques ou parapubliques susceptibles :*

- *d'accueillir et, de façon ponctuelle ou dans la durée, d'interagir avec toutes les familles d'un territoire, c'est-à-dire avec tous les membres de ces familles (parents, fratries, beaux-parents, grands-parents, etc.) et avec les enfants et les jeunes de tous âges (de la naissance à 18 ans voire au-delà) ;*
- *d'intervenir à la demande, tout au long de l'enfance et de l'adolescence (ainsi qu'à l'âge adulte), et de façon très concrète (informations, accompagnements, appuis, conseils, création ou co-création de groupes, d'activités et de services) en articulant les trois grands domaines de l'éducation : l'éducation familiale et dite « informelle » (assurée par les parents, la parentèle, le voisinage), l'éducation scolaire et dite « formelle » (délivrée dans les crèches, les établissements scolaires et de formation) et l'éducation pendant les temps libres, dite « non formelle » (déployée dans de nombreux espaces-temps ni familiaux ni scolaires). »*

• L'enquête a été réalisée au moyen :

- d'entretiens semi-directifs de deux heures ou plus menés dans leurs locaux avec le/la directeur/trice et, le plus souvent, d'autres membres de l'équipe salariée (voire, mais trop rarement, des administrateurs/trices) de 9 CSC volontaires (un par arrondissement) ;
- de l'étude complémentaire de documents produits par 3 autres CSC, mais aussi par la FCS 75 ainsi que par la Ville, la CAF et le Rectorat de Paris.

Les données recueillies et traitées sont restituées de façon non identifiante dans le rapport d'enquête, de 50 pages, finalisé en août 2022. Celui-ci s'attache à mettre en lumière, en perspective et donc en valeur : d'une part, les finalités et les principes des engagements éducatifs des CSC (le pourquoi ?) ; et, d'autre part, la diversité des pratiques qui y correspondent, leurs outils et leurs méthodes, les acteurs et les « publics » concernés, les moyens mobilisés (le comment ?).

• L'enquête s'intéresse tout d'abord à repérer ce qui fonde l'engagement des équipes des CSC dans l'exercice, délibéré ou de fait, d'un rôle éducatif global, à savoir :

- une conception de l'éducation des enfants, des jeunes, voire des adultes qui se réfère à l'éducation populaire et qui intègre tous les espaces-temps éducatifs
- une conception de la coéducation qui s'adresse tant à la globalité de la personne de l'enfant et du jeune qu'aux collectifs dont il fait partie, mais qui incite aussi à mobiliser, dans leur diversité, l'ensemble des ressources et des acteurs éducatifs du territoire de vie des personnes et des groupes.

Il apparaît aussitôt que, même en l'absence de mandat explicite en la matière, les CSC s'efforcent le plus souvent d'accueillir et d'identifier les attentes éducatives – relevant des registres familiaux, scolaires et des temps libres – à la satisfaction desquelles ils peuvent contribuer, spécifiquement et/ou avec leurs partenaires (parents, fratries, CAF, DASCO, DASES/DSOL, Education nationale...). Il apparaît dès lors aussi que plusieurs CSC ont déjà commencé à – ou envisagent de – structurer les réponses qu'ils apportent à ces attentes, et ceci dans le cadre d'un Projet Educatif Global (PEG) :

- articulé avec leur Projet Social et leur Projet Familles, et intégrant leurs projets éducatifs plus sectoriels (accueil de la petite enfance, CLAS, ACM, accès la Prestation Jeunes, etc.) ;

- susceptible, le moment venu, de se connecter au PEdT (à l'échelle notamment de la Circonscription d'Action Scolaire et de la Petite Enfance [CASPE]) et à la CTG de Paris.

L'enquête argumente et préconise d'ailleurs, entre autres conclusions, l'élaboration d'un PEG pour chaque CSC de façon à conforter et harmoniser l'ensemble des actions constitutives de son rôle éducatif global quant aux pratiques et à leurs évaluations, aux recrutements et aux formations des professionnel.le.s et des bénévoles, aux partenariats et aux coordinations institutionnelles, aux orientations et programmations budgétaires, etc.

- L'enquête permet ensuite de décrire, dans leurs similarités et leurs diversités d'un CSC à l'autre, les principales composantes de leur rôle éducatif global :
 - les actions éducatives auprès des jeunes enfants (0-3 ans) et de leurs parents ;
 - les différentes actions d'accompagnement à la scolarité : les dispositifs du CLAS, du Programme de Réussite Educative (PRE), des « mesures de responsabilisation », de « Paris-Collèges-Familles », ainsi que les diverses formes de médiations familles/écoles ;
 - les actions éducatives menées dans le cadre des temps libres des enfants et des jeunes (ACM, séjours de loisirs et de vacances) ;
 - les actions à visée coéducative rassemblant enfants/jeunes et parents (et/ou, plus largement, intergénérationnelles) ;
 - les activités d'accompagnement éducatif des parents et entre parents ;
 - d'autres actions éducatives sont mentionnées : en lien avec les ASL, les EPN, l'éducation pour la santé et l'accès aux soins, l'insertion socio-professionnelle des jeunes adultes...

 - Après avoir discuté des limites de l'évaluation quantitative et présenté divers méthodes et outils d'évaluation qualitative des processus et impacts du rôle éducatif global des CSC, l'enquête s'efforce de repérer et d'analyser les principaux moyens humains et financiers dévolus à la mise en œuvre de celui-ci – mais sans pouvoir se montrer à ce sujet et à ce stade (en l'absence notamment de PEG formalisés) aussi exhaustive et précise qu'il le faudrait.
- Sont également inventoriés, de façon plus propice à une description analytique, les principaux partenaires et dispositifs partenariaux sollicités et/ou mobilisés par l'action éducatif et coéducative des CSC : avec l'Etat, avec les directions sectorielles de la Ville et du Département de Paris (DASCO, DFPE, DJS, DAC, DASES/DSOL), avec les Mairies d'arrondissement, avec la CAF de Paris, avec les associations de proximité.
- Un chapitre plus prospectif du rapport d'enquête est consacré au recueil des perspectives attendues ou projetées par les CSC parisiens pour consolider et/ou développer leur rôle éducatif global.
 - Des souhaits d'amélioration sont exprimés. Ils sont soit conjoncturels (reconfiguration des locaux) soit, surtout, structurels : pouvoir mieux répondre aux demandes des familles et des partenaires locaux, renforcer la formation continue des salarié.e.s, améliorer le fonctionnement des équipes, mieux s'inscrire dans le partenariat coéducatif de proximité, mieux intégrer la place du numérique dans l'action éducatif...

- Les pistes de développement envisagées visent à investir de nouveaux espaces éducatifs (cours d'écoles, actions « hors les murs »), de nouveaux temps éducatifs (samedi, dimanche, prise en compte de la spécificité des temps des enfants et des jeunes) et de nouvelles modalités d'action éducative (gouvernance participative, accompagnement des situations éducatives et/ou familiales particulièrement difficiles, aux confins parfois du champ de la protection de l'enfance).

- Les contraintes à dépasser ou à abolir sont celles qui font courir le risque de devoir réduire ou mettre fin à certaines activités éducatives au regard de leurs conditions actuelles de réalisation et/ou de financement (empilement des appels à projet chronophages, normes de fonctionnement inappropriées...).

Se manifeste ici, au total, un important besoin de reconnaissance institutionnelle et financière tant du rôle éducatif global assumé par les CSC que de ses spécificités.

- Un autre chapitre prospectif s'intéresse aux attentes des CSC envers la FCS 75 pour accompagner et promouvoir leur rôle éducatif tel qu'ainsi mis en évidence. Ces attentes sont précises et diversifiées, et ne sauraient être ici aisément résumées.

- S'agissant des attentes d'ordre général, certaines visent le renforcement de fonctions exercées de longue date par la FCS 75 mais considérées comme particulièrement importantes, d'autres concernent le développement de fonctions plus récentes ou émergentes.

- S'agissant des attentes plus spécifiquement dédiées à l'action éducative des CSC, les unes sont des attentes d'ordre politique et institutionnel et peuvent s'avérer communes à tous les CSC, les autres sont des attentes plus particulières à certains CSC.

- **Le rapport d'enquête se clôt sur un ensemble de conclusions et de préconisations récapitulatives. La lecture attentive et l'examen critique en sont attendus, au sein du réseau des CSC, pour y nourrir un débat d'orientation générale qui permettra d'étayer et de programmer les décisions tant stratégiques qu'opérationnelles à prendre puis à mettre en œuvre en conséquence.**

A titre indicatif, voici quelques propositions concrètes et issues de l'enquête telles qu'elles ont été présentées le 22 novembre 2022, oralement puis par courriel, au directeur de la CAF de Paris et à son équipe par une délégation du Conseil d'administration de la FCS 75 :

- *inscription effective, et argumentée auprès de la Ville de Paris, de la FCS 75 et du réseau des CSC dans les démarches territoriales en cours quand elles comportent des enjeux éducatifs (PEdT, SDSF, CTG...)* ;

- *s'agissant des ACM : coordination avec ceux de la DASCO pour les 6-12 ans, consolidation des ACM proposés aux 12/16 ans, extension des espaces (cours d'écoles, ACM « hors les murs ») et des temps (samedi, dimanche) dédiés, déploiement de la Prestation Jeunes en direction des actions collectives pour les 16/25 ans ;*

- *appui financier à l'accompagnement professionnel des séjours de vacances familiaux et de jeunes ;*

- *restructuration du fonctionnement du CLAS dans le contexte de la pluri-annualisation de sa contractualisation (reconnaissance institutionnelle et financière des ateliers complémentaires aux temps de « soutien scolaire », implication des parents dans ceux-ci...)*

Une démarche similaire est envisagée auprès de la Ville de Paris, et notamment auprès de la DASCO.

Les centres sociaux bâtisseurs de coéducation



Parmi les sujets que la crise sanitaire et le confinement ont mis sur le devant de la scène, l'éducation a un rôle majeur. A la suite du texte « penser l'avenir, avec notre réseau – quelles analyses aujourd'hui, quels changements pour demain » où l'on pointait notamment autour de la question éducation : comment faire pour ne pas creuser toujours plus les inégalités scolaires dans un moment où l'accompagnement des parents est le principal levier, le conseil d'administration de la FCSF a souhaité pouvoir impulser une dynamique de fond sur les enjeux éducatifs dans la période et pour l'avenir.

Sur la base d'échanges au sein des instances de la FCSF, d'un travail au sein du groupe thématique famille, nous vous proposons cette attention collective, ouverture d'un chantier pour notre réseau autour des centres sociaux, bâtisseurs de coéducation.

Une introduction dans une période singulière à un chantier de fond sur le projet éducatif des centres sociaux, au croisement des questions de démocratie et de justice sociale que nous porterons ensemble lors de la démarche congrès 2020-2022.





Avec la fermeture des crèches, écoles, collèges et lycées mi-mars 2020, ce sont des millions d'enfants qui n'ont ainsi plus pris le chemin de l'école et ont été confiné chez eux. Cette situation inédite vient cristalliser les problématiques de fracture éducative, faisant émerger de nouveaux enjeux et accentuer des inégalités déjà présentes.

DES INÉGALITÉS ACCENTUÉES ...

On peut citer notamment la question du **décrochage scolaire** ainsi qu'en témoigne une enquête¹ conduite fin Avril 2020 auprès d'un millier d'enseignants d'établissements primaires et secondaires où les enseignants estiment que 12% des élèves n'ont pas eu d'échanges avec eux depuis le début du confinement, un taux qui monte à 26% pour les enseignants de collèges des REP (réseaux d'éducation prioritaire). Quand il n'existait pas ou peu auparavant, le lien devenu indispensable entre familles et enseignants n'a pas toujours pu se créer. Aujourd'hui, de nombreux parents refusent encore d'envoyer leurs enfants à l'école du fait de la peur liée aux virus et/ou aux conditions d'accueil des enfants. La situation a pour conséquence **l'aggravation des difficultés et inégalités scolaires** : difficultés techniques (accès internet et matériel informatique), barrière de la langue, niveau d'instruction des parents et capacité à aider leur enfant, compréhension des attendus scolaires et conditions de vie des familles (logement, revenus, etc). Cette situation génère également une **responsabilisation accrue des parents** : dans les choix qu'ils ont à faire pour

leur enfant et dans l'accompagnement aux apprentissages et aux loisirs de ceux-ci. Enfin, le confinement a pu engendrer **des désordres et des tensions intra-familiales** qui ne sont pas sans conséquences pour les enfants et les jeunes. Au total, cette crise nous place devant un défi éducatif global et d'envergure.

DE NOUVELLES EXPÉRIENCES ÉDUCATIVES

La crise sanitaire et le confinement ont été aussi l'occasion de vivre des **expériences nouvelles en matière éducative**. La mobilisation des parents dans la scolarité de leurs enfants, bien que contrainte et difficile, permet de riches échanges, une meilleure compréhension du système scolaire, des prises de conscience sur les capacités et difficultés de son enfant. Beaucoup d'enfants n'avaient jamais passé autant de temps avec leur(s) parent(s), et réciproquement. Si le lien entre enseignants et parents n'a pas pu se faire dans certains cas, pour d'autres, cela a été l'occasion d'échanges riches et approfondis sur les apprentissages et l'éducation des enfants. Rarement, les parents avaient pu avoir **autant d'échanges directs avec les enseignants** (mails, téléphone,

1 Enquête « confinement et décrochage scolaire – 11 mai 2020 – Synlab : https://drive.google.com/file/d/1Z6_xi0WbDehhKPWRJYIPZrLMK6LJTDCG/view

visio). Pour les parents, cela a pu donner un sentiment de proximité et une personnalisation de l'institution, le sentiment d'être un interlocuteur légitime de l'école. Pour les enseignants, une plus grande conscience des difficultés, des conditions et cadres de vie des familles et des exigences parfois démesurées à leur égard, la découverte de l'implication réelle de certains parents.

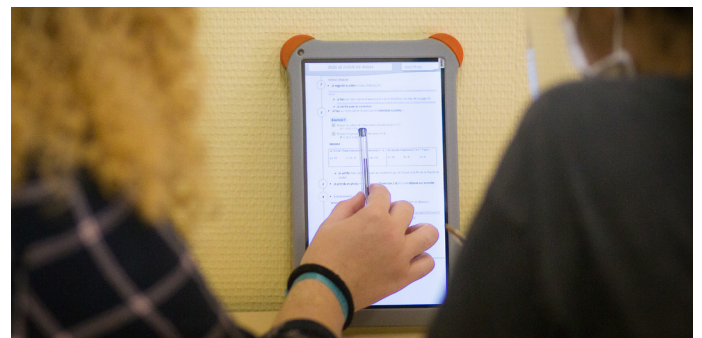
Enfin, le confinement, comme le déconfinement, sont l'occasion **d'expérimenter d'autres façons d'apprendre**. A la maison, les activités du quotidien, la cuisine, le jardin, les jeux... ont été des occasions de partage et d'apprentissages. A l'école, l'accueil des enfants en petits groupes génère un autre rapport entre l'enseignant et les enfants et permet une attention particulière à chaque enfant. Faire la classe dehors est aussi envisagé dans les établissements qui en ont la possibilité.



Une période de mobilisation des centres sociaux

Avec la mise en place par le Ministère de l'Éducation Nationale de la « continuité pédagogique »², un nouveau défi s'est présenté pour de nombreuses familles et les enfants face auquel les centres sociaux ont su répondre présents. A travers du relais, de la veille et du soutien auprès des familles et des élèves ; comme des appels téléphoniques individuels, l'organisation de sessions collectives avec les réseaux sociaux organisés par les professionnels et bénévoles mais aussi l'accompagnement matériel pour favoriser la continuité (photocopie des cours, prêt de matériel informatique, etc). Cette mobilisation ne concerne pas uniquement les questions scolaires, bien évidemment, et les structures de notre réseau ont proposé de nombreuses ressources éducatives : activités à faire à la maison (tuto), malles pédagogiques livrées à domicile, animations familles en visio, etc. Au total, ces actions pour la continuité éducative ont été portés par plus de 700 structures du réseau fédéré³.

Au-delà de la réouverture des écoles, le gouvernement se mobilise aujourd'hui pour envisager un « rattrapage » scolaire. De nouveaux dispositifs émergent : dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme (2S2C) ou encore « vacances apprenantes ». S'ils semblent prendre en compte l'éducation des enfants/jeunes dans sa globalité, ces dispositifs restent pilotés par l'éducation nationale, sollicitent les collectivités territoriales fortement et sont pensés en fonction et à partir de l'école.



2 Voir le site du ministère de l'Éducation Nationale sur le sujet : <https://www.education.gouv.fr/ma-classe-la-maison-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-289680>

3 Source : enquête les centres sociaux et evs pendant le confinement, FCSF – Mai 2020 – disponible ici : <https://www.centres-sociaux.fr/le-reseau-des-centres-sociaux-pendant-le-confinement-retours-sur-une-enquete-nationale/>

A l'heure de la reprise des actions des centres sociaux et espaces de vie sociales : accompagnement à la scolarité, accueils de loisirs, séjours éducatifs, activités en famille, le réseau des centres sociaux et socio-culturels reste au rendez-vous des enjeux éducatifs. Les questions sont elles aussi nombreuses : comment reprendre, faut-il faire comme avant, comment accompagner les familles face à ce défi éducatif d'ampleur, doit-on proposer des activités sur les temps scolaires, faire davantage dans l'aide aux devoirs, ou encore s'inscrire dans le dispositif vacances apprenantes ? Pour tenter d'éclairer ces questionnements, voici quelques éléments d'analyse et de perspectives sur notre rôle d'acteurs de coéducation, d'éducation populaire et d'animateur de développement social local.

Nous sommes des bâtisseurs de coéducation ...

Dans cette période de déconfinement et de regard sur les inégalités que la période a engendré, la question éducative est largement mise sur le devant de la scène. Une première place occupée avant tout aujourd'hui par la dimension scolaire des enjeux éducatifs. Sans nier celle-ci, il nous semble approprié aujourd'hui de pouvoir se décentrer.

Si la période a été révélatrice du rôle des centres sociaux pour agir sur les questions éducatives, elle vient aussi collectivement nous rappeler sur l'un de nos fondamentaux : notre rôle d'acteurs de coéducation et d'éducation populaire. Au-delà des mots, de quoi s'agit-il pour nous ?

Pour comprendre et s'approprier cette dimension de coéducation portée par le réseau des centres sociaux, revenons sur notre Charte fédérale⁴ qui précise la finalité de notre démarche éducative : le vivre-ensemble incluant aussi l'agir et le décider ensemble.

« Les individus deviennent des acteurs solidaires lorsqu'ils s'engagent dans des rapports sociaux qu'ils contribuent à constituer, tels que les liens familiaux, les rapports de voisinage, les convivialités, les solidarités de groupe, les rencontres interculturelles (...) »⁵.

Cette finalité, elle s'ancre notamment dans notre approche globale de la question sociale (au sens de « sociétale ») traitée dans sa dimension locale (le voisinage, la proximité, la communauté de vie locale). Ainsi, les centres sociaux abordent la question éducative comme une démarche collective, portée par les habitants et accompagnée par les professionnels compétents, selon

une démarche de développement social local. Il s'agit ainsi de ne pas penser la question éducative en silo – en distinguant sans cesse des publics, des dispositifs, des temporalités distinctes mais en ayant une approche globale de la question éducative.

Cette approche est aujourd'hui concernée par une double interpellation : d'une part, la « demande sociale » qui exprime les difficultés, attentes, initiatives et propositions des habitants et d'autre part les « commandes publiques » qui leurs sont confiées, proposées en correspondance – plus ou moins pertinente en réponse à ces demandes sociales et qui sont – dans un contexte post crise sanitaire – en augmentation. Acteurs des territoires fondés sur un diagnostic local, les centres développent ainsi différentes fonctions dans cette approche éducative et de coéducation, en s'appuyant notamment sur le rôle des référent.e.s familles et des coordinateurs.trices enfance-jeunesse, sur des dispositifs comme les CLAS (confère encart) mais aussi sur l'inscription de la relation école – territoire dans les projets sociaux et dans la participation aux Projets Educatifs De Territoire.



4 <https://www.centres-sociaux.fr/files/2019/07/2-Charte-f%C3%A9d%C3%A9rale.pdf>

5 Voir également l'article, « Avec les parents, une démarche de coéducation », cahiers de l'action n°13 - L'action sociale et la fonction parentale : héritage et renouveau – disponible ici : <https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Colombani.pdf>

Cela se traduit concrètement par :

- **L'organisation d'activités et de services**, utiles pour les habitants, construits à partir de leur expression. Il en est notamment aujourd'hui des CLAS (Contrat Locaux d'Accompagnement à la Scolarité- confère encart) et des différentes actions d'accompagnement scolaire, des actions collectives à destination des familles (départs en vacances notamment), des accueils de loisirs ou de la petite enfance mais aussi des actions de médiation numérique par exemple.
- **L'animation de réseau d'acteurs**, les centres sociaux réunissent et mobilisent les acteurs locaux sur des questions territoriales – aux côtés des collectivités et des services de l'Etat – sur des questions éducatives notamment, incluant la prévention et la réduction des inégalités de tous ordres vécus par les enfants et les jeunes devant les temps libres et les loisirs éducatifs. Leur regard transversal permet de travailler à l'intérêt général et d'orienter au mieux les habitant.e.s.
- **L'animation du débat démocratique**, dans une période où la défiance envers les institutions et la crainte des risques sanitaires peut isoler les personnes, les centres développent aussi des actions d'aller-vers pour échanger – recueillir la parole des habitant.e.s. Ils agissent ainsi comme des tiers de réassurance face à une situation inédite et anxiogène.
- **L'accompagnement des habitants**, en partant de leurs attentes, de leurs colères, de leurs intérêts et en apportant méthodes et moyens pour qu'ils puissent développer leur pouvoir d'agir.

A propos des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité

De nombreux centres sociaux sont également habituellement mobilisés dans le cadre des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas). Ce sont des actions s'adressant aux enfants/jeunes scolarisés dans des établissements du premier et du second degré et dont un besoin a été repéré. L'intervention vise à élargir leur centre d'intérêt, valoriser leurs acquis, promouvoir l'apprentissage de la citoyenneté, acquérir des méthodologies adéquates pour s'épanouir et réussir à l'école, favoriser l'autonomie et l'apprentissage de la vie collective. Ce dispositif vient ici également montrer sa pertinence dans le relais qu'il permet avec les enfants mais aussi avec les familles.

La plupart des structures ont continué et sont mobilisées aujourd'hui pour maintenir les liens avec les enfants et leurs familles. Le CLAS joue aujourd'hui un rôle important dans la reprise des liens avec les enfants et les parents et dans le retour à l'école.





... Et aussi, acteurs d'éducation populaire

C'est un triple jeu que jouent avec habileté les centres sociaux : éducation populaire⁶, coéducation et développement social local qui fondent aujourd'hui leur action et qui – sur les enjeux éducatifs de la période – montre toute sa pertinence. Agir en tant qu'acteur d'éducation populaire, c'est informer, former les habitants et permettre la formation entre pairs sur des questions qui les concernent. C'est une approche pédagogique qui s'appuie sur le quotidien et permet le débat et la participation des habitants dans un projet de transformation sociale qui favorise émancipation, autonomie des individus et capacité à vivre, décider et agir ensemble. Là aussi transversale dans l'action conduit par les centres sociaux, ils agissent comme un troisième acteur éducatif aux côtés de la famille et de l'école, dans une posture d'accompagnement des enfants et des jeunes.

Notre approche en tant qu'acteurs d'éducation populaire se pense aussi par notre appartenance à cette grande famille et à l'héritage de ses valeurs et des pédagogies qui la traverse (éducation nouvelle, pédagogies critiques et pédagogies émancipatrices notamment).

Nous y puisons nos façons de faire, mais aussi des ré-interrogations de nos pratiques, à l'instar des expériences en cours sur les ALSH émancipateurs⁷.

Enfin, agir en tant qu'acteur d'éducation populaire c'est aussi être confrontés à la tension entre travailler sur les causes et agir sur les symptômes, dans une visée de transformation sociale. Cette tension n'est pas résoluble par simple choix, elle se travaille au quotidien. Elle vient nous interroger notamment sur la place d'une réflexion collective dans nos centres sur la reproduction des inégalités dans le système scolaire, en complément et en lien avec nos actions d'accompagnement à la scolarité par exemple.

Au total, l'approche globale des centres sociaux sur les enjeux éducatifs de la période est une force qui nous invite à l'action mais aussi à la réflexion dans une période où tout s'accélère et où injonctions, dispositifs et propositions clefs en mains sont parfois trop nombreux !

6 Voir à ce propos « Les centres sociaux : au croisement de l'éducation populaire et du développement local » par Marie Chantal DURU, disponible à partir du lien : https://www.travail-social.com/spip.php?page=imprimer&id_article=583

7 Confère par exemple l'expérience dans la Vienne - <https://www.cestpossible.me/action/des-centres-de-loisirs-émancipateurs-pour-demain/>

Quelques invitations et préconisations dans la période ...

Quelques invitations et préconisations dans la période, sur la base d'échanges avec des acteurs.trices de plusieurs fédérations émergent pour nous aider à agir et à penser les défis de la période :

- **Eviter de tomber dans une approche centrée « école »**, où il s'agit en particulier de ne pas tomber dans le piège de « pallier » aux défaillances et aux manques de la période pour éviter d'être perçus comme de simples opérateurs. Il ne s'agit pas de renoncer à agir sur telle ou telle problématique mais de le faire en articulation avec les autres acteurs du territoire, en dialogue avec les habitants et en privilégiant la co-construction des réponses apportées. Il s'agit aussi de penser les suites, que ce soit la rentrée scolaire, les temps périscolaires et extrascolaires que les conséquences du vécu de la période.
- **Affirmer notre identité d'acteurs de coéducation et d'éducation populaire**, en promouvant notamment l'approche éducative globale et l'articulation avec la dimension scolaire. En invitant et promouvant aussi l'ensemble de nos actions éducatives dont la dimension ludique, culturelle, de loisirs et d'évasion et l'approche globale des familles et des territoires. Il s'agit aussi de respecter la dignité des enfants, par la prise en compte des conditions matérielles des apprenants et de valoriser les savoirs expérientiels des parents.
- **Faire vivre pleinement notre rôle d'ensemblier et catalyseur** dans la période autour des enjeux éducatifs sur les territoires : recueil des observations, points de vue et propositions, accompagnement, orientation et dialogue. En participant ou en faisant vivre aussi des espaces collectifs d'échanges associant l'ensemble des partenaires. C'est tout le sens de l'adresse aux réseaux co-signée par la FCSF intitulée « Être ensemble pour agir ensemble⁸ » qui invite à créer « ces espaces communs de réflexions pour partager nos analyses, encourager les synergies permettant de construire des propositions communes conçues comme autant de réponses originales adaptées aux enjeux des territoires ».
- **Activer notre capacité à recueillir la parole des habitant.e.s et de l'ensemble des acteurs.trices du territoire** : enfants, parents et enseignants comme premiers concernés, bénévoles et professionnels de l'accompagnement à la scolarité. Il y a là un enjeu démocratique fort à faire vivre ! Il s'agit aussi – avec les plus jeunes notamment – d'un formidable levier pour des apprentissages autour de l'écriture, la prise de parole, l'exercice de la citoyenneté, etc.
- **Redonner aux vacances une place centrale⁹**, des vacances qui permettent d'accueillir des publics hétérogènes, qui permettent l'évasion et de restaurer des capacités à faire, à être et agir ensemble et de préparer une nouvelle rentrée vers le chemin de l'école et des loisirs éducatifs en collectif.
- **Oser prendre le temps** pour recueillir la parole, analyser, penser avec les habitants et les instances de pilotage les réponses adaptées aux enjeux de la période et de la crise sanitaire. Pour impulser aussi là où c'est possible et pertinent des dynamiques nées de la contrainte et permettant de la dépasser.
- **Agir pour une reconnaissance effective des actions mises en œuvre par les structures** (financements, partenariats actifs, simplifications administratives) et les surcoûts engendrés par la période pour respecter les conditions sanitaires. Il s'agit également de pouvoir identifier le maillon manquant dans la mise en place des liens indispensables à l'animation territoriale de proximité et à la coéducation pour dégager du temps et des moyens humains permettant de faire vivre les coopérations territoriales.

⁸ https://www.centres-sociaux.fr/files/2020/06/adresse_a_nos-reseaux20-06-18-PRINT-WEB-2.pdf

⁹ « En vacances, on ne se contente pas de reposer le corps et les neurones, on reconstitue aussi des valeurs, des références communes »
(Jean-Didier Urbain, anthropologue et sociologue, cité dans #envacances2019)



Dans une période singulière, la FCSF souhaite ainsi attirer notre attention collective sur les enjeux éducatifs et notre rôle d'acteurs d'éducation populaire et de coéducation.

Une attention fertile et qui ouvre un chantier de réseau sur le projet éducatif des centres sociaux, rendez-vous à la rentrée pour ce faire !

D'ici là, nous vous proposons par ici quelques pratiques inspirantes repérées dans le réseau et par là des ressources pour penser et pour agir !

N'hésitez pas à compléter ces éléments !



Fédération des centres Sociaux et Socioculturels de France [FCSF]
10, rue Montcalm - BP 379
F-75869 Paris Cedex 18
<http://www.centres-sociaux.fr>



Fédération du
Languedoc Roussillon



Objet : Journée professionnelle des référent-es famille

Date : 16/10/23

Lieu : Vergèze

NOM - Prénom	Nom de la structure	Fonction	Signature
01- BELADIER Kaoutar	FD CSx LR	Assistante Fédérale	
02- DELORT Marion	CAF 34	Conseillère Technique AVS	
03- HERAUT LAETITIA	CSC M. PAGONOL VERGEZE	REFERENTE FAMILLES	
04- CHASSAGNE Anaïde	Centre culturel et social Tôtart Arts	Représentante Familles	
05- CHAZEAU Camille	ITSC de Narsillon	Coordonnatrice culturelle famille et social	
06- COQUELEY Sandra	CSC "La corde des mirado"	Représentante familles	
07- LEHAÏTRE Lorelei	CSC Marie Durand	représentante familles	
08- BODET Aurélie	CSN Castries	représentante famille	
09- GRENIER Kiliano	CSC - TEMPS - LIBRE	Représentante famille	
10- FURGAUT Lois	CSC Odyssee	Responsable DD (futur ref. famille)	
11- OUEDRAGO Laure	CSC Espace famille	Représentante famille	
12- PELCENER Harmony	CALADE	Représentante famille	
13- SCHMITT Céline	Centre social CALADE	Coordo. secteur familles / adultes	
14- RECOULY Gaëlle	Centre Social "Les promesses"	Représentante familles	
15- Sidhoum Ali	Tpt Albert Dubaut	Représentant famille	
16- MENGIN Maiwenn	Centre social MPT L'Escoutaire	Représentante famille	
17- Mengual Laurent	MPT Centre social collégi	représentant famille	
18- JANE Claude Baniol	Fed. C.S. L.R	Présidente	
19-			
20-			



Fédération du
Languedoc Roussillon



Objet : Journée professionnelle des référent-es famille

Date : 17/10/23

Lieu : Lézignan-Corbières

NOM - Prénom	Nom de la structure	Fonction	Signature
01- RIBES Sophie	Mairie d'Agde	CESSF	
02- MOSCIONI ELODIE	Etat des Pyrénées	Ref. Familles	
03- BOUTES Delphine	AMI	CESSF ref. famille	
04- MAIANO Damia	Mairie d'Arles de	ref. familles	
05- VIVANCOS Maeva	A.N.I	CESSF ref. familles	
06- COLLET Marylou	MDQ VACLAV HAVEL	Apprentie TS ESP	
07- BARBÉ Florence	MDQ VACLAV HAVEL	réf. famille	
08- DAVANCHE Joemie	MDQ Albert Camus Berziers	Représentante Famille (CCSF)	
09- GOUTAIN JULIE	MDQ NOLVAULT-LOGNON PERPIGNAN	Représentante Famille (E.S)	
10- PARAYRE Marion	MDQ Diagonale du Vernet PERPIGNAN	Représentante Famille	
11- LATORRE Julie	MDQ St Germaine Perpignan	réf. famille	
12- Kerkour Yanna	MDQ Bas Vernet Perpignan	Représentante Famille	
13- MAISONNEUVE	MDQ Mailloles Perpignan	RF - (CESSF)	
14- CALVET LAURIANE			
15- SARBACH Claire	MDQ Haut Vernet PERPIGNAN	RF	
16- ROY Vanessa	ELNE Claire	RF	
17- de WCA Emmannelle	PAS Bompas	RF	
18- Marie Pierre Garcia	CAFU	CCDUS	
19- PEREZ SANDRINE	CIAS ONE AGGLO SOLIDARITE	CESSF	
20- BOMMERY Karine	CS MAX SAU CIAS CARREFOUR AGGLO SOLIDARITE	CESSF	



Fédération du
Languedoc Roussillon



Objet : Journée professionnelle des référent-es famille

Date : 17/10/23

Lieu : Lézignan-Corbières

NOM - Prénom	Nom de la structure	Fonction	Signature
01- LORENZATO Delphine	C.S. Michel-Escande CIAS Carcassonne Agglo	Représentante Famille	
02- NEXON Leticie	C.S.C. Emelie de la Réze	Coordinatrice Famille	
03- FIAT Juliette	C.S. ADHCO Moussoulon	Représentante famille	
04- CARENE Emilie	CS MOÏAÏKA STANDRE DE SAUSONS et CERS	Représentante Famille	
05- FRYDER N. Claire	CS Megaladis GIGNAC	Représentante famille	
06-			
07-			
08-			
09-			
10-			
11-			
12-			
13-			
14-			
15-			
16-			
17-			
18-			
19-			
20-			