

* * *

VERS UN SERVICE PUBLIC TERRITORIAL ET GLOBAL DE LA COEDUCATION PENDANT LES TEMPS LIBRES DES ENFANTS ET DES JEUNES ?

Frédéric Jésus*

***Résumé** - La réforme des temps éducatifs et scolaires et la quasi généralisation des PEDT ont rendu plus visibles les inégalités (sociales, économiques, territoriales, culturelles, sexuelles) des enfants et des jeunes devant les temps libres relevant de l'éducation non formelle et de l'éducation familiale, tout en cherchant à les réduire par la progressive amélioration quantitative et qualitative des activités dites « périscolaires » et « extrascolaires ». Pour anciennes qu'elles soient, ces inégalités risquent plus que jamais d'aggraver ou du moins de se cumuler avec celles qui caractérisent déjà, on le sait, l'éducation et les parcours scolaires. Pour relever globalement ces défis, il importe de prendre en considération non seulement les besoins spécifiques mais aussi les droits et l'intérêt supérieur de chaque enfant et de tous les enfants à l'échelle de leurs territoires de vie et d'apprentissage. La référence aux droits des enfants - à l'instruction, à des loisirs de qualité et à la reconnaissance de l'importance de l'éducation familiale - ne conduit-elle pas aujourd'hui à inventer et définir le périmètre, les contenus, le co-financement et la gouvernance participative (impliquant les parents, mais aussi les enfants et les jeunes eux-mêmes) d'un service public territorial de la coéducation pendant les temps libres qui serait étroitement articulé, sans y être inféodé, avec celui de l'Education nationale ?*

* * *

Les organisateurs des présentes *Rencontres nationales de l'action éducative* m'ont fait l'honneur de me confier la responsabilité de proposer un temps de conclusion – nécessairement incertaine et provisoire, en cette période de transitions politiques nationales – à des travaux marqués par la diversité de leurs sources, la densité de leurs contenus et la richesse de leurs perspectives, ce que laissait présager la question qui les fédérait : comment les acteurs et actrices des Projets éducatifs de territoire (PEdT) peuvent-ils mieux agir ensemble ?

Bien que dépourvu à ce jour de toute responsabilité territoriale, c'est à un triple titre que, pour ma part, je me sens néanmoins concerné par cette question, et solidaire de celles et ceux qui se la posent très concrètement :

- comme pédopsychiatre de service public, de 1979 à 2014, responsable de diverses structures de prévention et de soins et particulièrement investi dans les consultations ambulatoires de proximité, j'ai été instruit par l'écoute privilégiée d'enfants, de jeunes, de parents et de professionnels en difficulté, et par la recherche partagée avec eux du dépassement et de la résolution de ces difficultés - souvent corrélées à des problématiques éducatives et scolaires - , puis de la consolidation des dispositifs de sortie de crise que nous avons construits ensemble, au moyen notamment d'approches coéducatives intra et extra-familiales¹ ;

- comme chargé de mission auprès de divers ministères, départements et villes (en alternance avec mes fonctions de responsabilité de services de santé mentale) et, désormais, comme consultant et

* Consultant et formateur en politiques sociales, familiales et éducatives locales. Ex-pédopsychiatre de service public. Co-fondateur et administrateur de DEI-France (section française de Défense des Enfants International). Co-fondateur et co-président du Centre social et culturel J2P (Paris 19^{ème}). 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.

¹ C'est grâce à cette écoute, par définition intime et confiante, qu'il m'a été donné de remarquer l'importance que les enfants et les jeunes accordent, bien plus ou autrement que la plupart des parents et des professionnels, à leurs « temps libres » et à leurs temps de loisirs, et en particulier aux découvertes, aux apprentissages et aux expériences relationnelles auxquels ils peuvent donner lieu.

formateur dans le champ des politiques sociales, familiales et éducatives locales, j'ai notamment développé ma connaissance et mes capacités d'accompagnement des dimensions authentiquement et méthodiquement participatives de nombre de ces politiques ;

- comme militant des droits de l'enfant et militant de l'éducation populaire, j'ai cherché à conforter ces approches en valorisant les figures de l'enfant, du jeune, du parent, du professionnel de proximité considérés comme auteurs et acteurs des décisions et des politiques qui les concernent, et ceci à travers développement de leur pouvoir d'agir, la promotion et l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant, la mise en place de gouvernances participatives et bienveillantes, etc.

Ce sont là autant de sources d'inspiration pour une proposition et une perspective portées par chacun des termes qui constituent le titre de mon intervention. Je reviendrai sur ces termes. Mais si cet intitulé prend la forme d'une interrogation, c'est pour assumer le fait qu'il exprime une sorte de visée utopiste. Il désigne en effet non pas l'irréalisable mais le « pas encore réalisé quoiqu'accessible à la réalisation » d'un prototype d'organisation locale, d'un « mieux agir ensemble » des acteurs et actrices des PEdT – quand bien même les processus dont ceux-ci sont porteurs seraient pour un temps amenés à (re)devenir moins systématiquement encouragés.

*

Une question préalable s'impose toutefois : les « acteurs et actrices du PEdT » représentent-ils à ce jour l'ensemble des acteurs de l'éducation ?

Si on se place du point de vue des enfants (qui ne sont pas seulement des « fils ou filles de », des « élèves de » ou des « inscrits à »), la réponse est plutôt négative dès lors que l'on considère l'ensemble des espaces-temps qu'ils traversent du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre et de zéro à 18 ans. Mais le fait est que nombre des Projets éducatifs locaux (PEL) initiés depuis près de 20 ans par certaines villes pilotes, et surtout des PEdT institués par la loi du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » (et dont, grâce à elle, près de 31.000 communes se sont désormais dotées), n'intègrent pas l'ensemble de ces espaces-temps parce qu'ils restent souvent « primario-scolaro-centrés ». C'est-à-dire focalisés sur les seuls espaces-temps scolaires et « périscolaires » voire « extrascolaires » - et bien moins souvent familiaux - des enfants de 3 à 12 ans.

Il en résulte une double tendance : attirer en priorité l'attention collective vers les acteurs de l'éducation formelle (et d'abord ceux de l'école primaire) et, dans une moindre mesure, vers ceux de l'éducation non formelle (réduite aux champs « périscolaires » et « extrascolaires »²) ; puis organiser et apprécier leurs interventions en fonction, avant tout, des résultats finaux et cumulatifs attendus de ces acteurs, et ceci sur un axe borné par deux critères d'évaluation opposés : soit la « réussite », soit l'« échec » (l'un et l'autre qualifiés de « scolaires », implicitement, d'éducatifs, le cas échéant). Si bien que la référence aux deux extrêmes ainsi dramatisés – la réussite/l'échec – tend à écraser les approches et les interventions des autres acteurs éducatifs - notamment familiaux, municipaux et associatifs - sous le rouleau compresseur aussi redoutable que redouté de leur logique binaire.

² Termes qui, par eux-mêmes, désignent implicitement l'école comme le centre ou la référence centrale de toute éducation extra-familiale.

S'intéresser pourtant, sans exclusive, à la très grande diversité d'espaces, de temps, de contenus et d'acteurs (adultes et enfants) qui jalonnent le parcours éducatif de chaque enfant, et celui de chaque collectif d'enfants, permet de repérer avant tout les progressions et donc les progrès qui caractérisent, d'un point de vue pédagogique, ce parcours. Il importe, autrement dit, de prioriser l'évaluation des processus coéducatifs sur celle des résultats qu'ils permettent d'obtenir et notamment sur celle de leur paradigme de référence : la réussite scolaire. D'autant que, si celle-ci est bien entendu désirable, ses effets socio-économiques à moyen et long termes ne sont plus magiquement garantis, même par la détention de diplômes.

C'est pourquoi il convient plutôt de dresser l'inventaire exhaustif des acteurs et actrices qui peuplent l'ensemble des espaces-temps éducatifs, puis d'aménager et de coordonner l'ensemble des contenus auxquels ils ouvrent, et de le faire dans une perspective de progression éducative globale et de progrès individuel et social. Cette approche dépasse largement, on le sait aujourd'hui, l'ambition et le périmètre de ce que l'on dénomme trop souvent sous l'expression approximative de « réforme des rythmes scolaires ». Un tel inventaire et une telle perspective supposent en revanche des efforts préalables de visualisation opérationnelle qui permettent de mettre en évidence, à l'échelle de chaque territoire, à la fois la séquence des ressources et des temps éducatifs (c'est-à-dire leur dimension diachronique) et leurs fréquentes superpositions et intrications (c'est-à-dire leur dimension synchronique), et ceci de la naissance jusqu'à la majorité de l'enfant³.

On constatera ainsi que le temps scolaire se déroule certes dans l'espace scolaire (à l'école primaire, l'enfant passe ainsi un peu moins de 10 % de son temps en classe⁴), mais aussi dans l'espace familial (autour des « devoirs » prescrits en classe), parfois dans l'espace municipal de la bibliothèque (pour une recherche documentaire), dans celui d'une proche association participant au Contrat local d'accompagnement à la scolarité (dispositif CLAS) ou encore d'une officine privée de soutien scolaire. De même, l'espace scolaire abrite quant à lui certes des temps scolaires, mais souvent aussi, selon les agencements des locaux, des temps consacrés aux repas (restaurant scolaire), au repos (sieste des très jeunes enfants) et aux loisirs (accueils pré et post-scolaires, autres activités « périscolaires », accueils de loisirs sans hébergement, etc.). Des polyvalences fonctionnelles équivalentes peuvent bien entendu être décrites à propos des temps et des espaces essentiellement familiaux, municipaux, associatifs ... Le point important à relever ici est que ces séquences et ces entrecroisements correspondent aux réalités vécues chaque jour, chaque semaine et chaque année par les enfants et les jeunes⁵.

On observera de la sorte que les espaces municipaux sont tout particulièrement mobilisés pour accueillir nombre de temps et de contenus directement ou indirectement éducatifs. A savoir (outre bien sûr les locaux des écoles primaires) : crèches, haltes-garderies, Relais assistantes maternelles, Lieux d'accueil enfants/parents, ludothèques, bibliothèques, activités « périscolaires », accueils de loisirs sans hébergement, jardins pédagogiques et/ou partagés, équipements sportifs et culturels, Centres sociaux et culturels, Maisons de quartier, etc. Et on notera que ce sont cette fois-ci autant de

³ Cf. par exemple la « Frise numérique du parcours éducatif » conçue par Editnum (tutoriel, contact et webinaire sur <http://editnum.com/frise.html>)

⁴ Aux âges de l'école primaire, l'enfant passe en effet 844 heures par an en classe sur une année qui (temps de sommeil inclus) dure 365 x 24 heures = 8760 heures, soit 9,6 %. Autrement dit, plus de 90 % du temps de l'enfant est juridiquement placé sous la responsabilité de ses parents.

⁵ Pour plus de précisions à ce sujet, cf. Frédéric Jésus, *Coéducation démocratique et continuité éducative*, in « Les temps des apprentissages – Quelles continuités éducatives ? », *Diversité*, n° 183, 1^{er} trimestre 2016, pp. 77-86.s équ

réalités de plus en plus intensément vécues par les communes et les intercommunalités, au titre de leurs compétences facultatives.

L'exercice de visualisation de la globalité des temps, espaces, contenus et acteurs éducatifs doit être complété par une démarche de typologisation de ce qui relève, parmi eux :

- de l'éducation informelle, principalement familiale, improvisée et/ou pilotée par les parents, et prédominante, quoiqu'en disent et en pensent les professionnels, si on l'apprécie objectivement en termes de durée, de diversité, de continuité et de coordination requises ;

- de l'éducation formelle, celle des institutions éducatives structurées par une série de normes, d'objectifs et de programmes qui déterminent de façon relativement directive leurs statuts d'établissements d'accueil de la petite enfance, d'établissements scolaires, de centres de formation des apprentis, etc. ;

- de l'éducation non formelle, celle qui se déploie dans des cadres institutionnels sécurisés, mais moins contraints quant à leurs objectifs et leurs formats, essentiellement pendant les vastes et divers loisirs et temps libres éducatifs, et à laquelle il importe maintenant de porter une attention accrue.

C'est en effet l'ensemble de ces trois dimensions éducatives, *de facto* intégrées aux yeux des enfants et des jeunes, qui doivent bénéficier d'une volonté – politique, organisationnelle et qualitative – de mise en cohérence et en synergie, plus peut-être que de continuité *stricto sensu*, bref de coéducation.

Les PEdT de première et deuxième générations (en espérant qu'il y en aura de suivantes) suffisent-ils cependant à satisfaire de façon équilibrée et non hiérarchisée ces impératifs de cohérence et de synergie ? Non, sans doute, s'ils restent (y compris à la deuxième génération) excessivement scolaro-centrés, comme on a dit que nombre d'entre eux le sont encore. S'agissant de l'éducation non formelle, la difficulté est en outre accrue par le fait que, avec et surtout sans PEdT, et dans les différents espaces municipaux et associatifs qui s'y consacrent, ses temps s'avèrent très dispersés et ses contenus très diversifiés, bien plus en l'occurrence qu'ils ne le sont dans les domaines de l'éducation familiale et informelle et de l'éducation scolaire et formelle.

Qu'on en juge en dressant de nouveau une partie de la liste disparate des cadres de déploiement de l'éducation non formelle, du moins de ceux qui sont les plus souvent mentionnés dans les actuels PEdT : transports scolaires, accueils pré-scolaires, restauration scolaire et pause méridienne, classiques et nouvelles activités « périscolaires », accueils post-scolaires, accueils de loisirs sans hébergement, séjours et centres de vacances, etc. Mais aussi, d'une autre façon : contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, programmes de réussite éducative, prévention spécialisée, action éducative à domicile, action éducative en milieu ouvert, etc.

En outre, devant ceux de ces loisirs et temps libres éducatifs qui se consacrent explicitement à promouvoir la découverte et l'expérimentation (de nouveaux savoirs, de nouveaux savoir-faire et de nouvelles relations d'apprentissage), la créativité (individuelle et collective) et même le repos et la rêverie autorisés, bref devant ces temps qui suggèrent le plus l'idée de *liberté* (certes accompagnée, mais émancipatrice), les enfants et les jeunes sont manifestement loin d'être *égaux*. Les principales inégalités d'accès et de contenus devant les organisations dédiées à ces temps dits « libres » sont :

- sociales et économiques : selon leur gratuité ou leur tarification, la disponibilité des parents ou celle des moyens mis à disposition pour assurer certains des accompagnements requis ;

- territoriales (au sein des territoires et entre eux) : selon les budgets disponibles ou mobilisés et selon les choix politiques des collectivités locales, des Caisses d’allocations familiales et des services extérieurs de l’Etat, selon les contraintes géographiques voire climatiques et de déplacement ;
- culturelles : selon les représentations que se font les parents, les enseignants, les élus locaux de la valeur éducative et de la qualité d’animation des activités proposées, et selon les conséquences décisionnelles qu’ils en tirent (en associant ou non les enfants et les jeunes à leurs décisions) ;
- sexuelles : selon l’impact des stéréotypes de genre sur les propositions d’activités de loisirs respectivement faites aux garçons et aux filles⁶ ;
- liées enfin à des caractéristiques d’état de santé ou de situation de handicap qui affectent certains enfants et jeunes, et qui sont diversement prises en compte par les différents décideurs et acteurs locaux.

Ces différentes sources et manifestations d’inégalités d’« offre » et d’accès sont aggravées, on l’a dit, par leur éclatement spatio-temporel et par les disparités d’organisation, de qualification professionnelle et de contenus qui caractérisent l’éducation non formelle, y compris dans un contexte de proximité analysée et maîtrisée par un PEL ou un PEdT. Mais le fait est, surtout, qu’aujourd’hui encore ces facteurs d’inégalités attirent souvent bien moins l’attention que ceux qui caractérisent l’éducation formelle, et notamment scolaire, ce qui contribue :

- à entretenir la sous-valorisation de l’importance pédagogique et sociale de l’éducation non formelle et du rôle potentiel de ses acteurs, notamment aux yeux des parents (mais pas à ceux des enfants !) ;
- à biaiser les choix de ces parents en la matière – du moins lorsqu’ils disposent des moyens et de la volonté de choisir selon leurs propres critères – et à réduire leurs propensions à recueillir et prendre en compte les avis de leurs enfants ;
- à réduire la motivation réciproque des enseignants et des animateurs à mieux articuler leurs projets respectifs, même lorsque le PEL ou le PEdT les y incite.

La fragilité de l’organisation et du développement du secteur de l’éducation non formelle est par ailleurs aggravée par la grande disparité des co-financements qui déterminent ses budgets d’investissement et, surtout, de fonctionnement. Sans entrer ici dans les détails, on observera seulement que les communes et les intercommunalités, les Caisses d’allocations familiales, l’Etat mais aussi les familles elles-mêmes, et plus diversement les Conseils départementaux, participent à des montages financiers composites, eux-mêmes inscrits dans des dispositifs structurants mais parfois complexes (Contrat Enfance Jeunesse, Contrat de Ville, Contrat Territoire Lecture, etc.). Et que ces montages s’avèrent plus composites, complexes et donc fragiles encore lorsqu’il s’agit par exemple d’assurer l’accès des enfants et des jeunes en situation de handicap aux activités de loisirs éducatifs de droit commun.

⁶ Cf. à ce sujet les travaux menés par le géographe Yves Raibaud et ses collaborateurs entre 2010 et 2013 sur trois villes de la Communauté Urbaine de Bordeaux, et que l’on peut consulter sur le site de A’URBA (Agence d’Urbanisme Bordeaux métropole Aquitaine) : www.aurba.org. Portant sur les loisirs des 8-20 ans par sexe, âge, pratiques, régularité et période de fréquentation des équipements publics culturels, sportifs ou de loisirs qui leur sont destinés, elles indiquent que les garçons en sont les usagers majoritaires. Elles font aussi apparaître une très grande inégalité dans l’attribution des moyens par les collectivités territoriales selon qu’il s’agit de loisirs réputés « féminins » (gymnastique, danse, arts plastiques, etc.) ou « masculins » (*skate, football, rap, hip-hop*, etc.). Non seulement les loisirs destinés aux jeunes, organisés ou subventionnés par les municipalités, profitent à deux fois plus de garçons que de filles, mais, de plus, les loisirs masculins s’avèrent plus coûteux que ceux des filles (de 30 % en moyenne, pour l’encadrement et les équipements sportifs), il en résulte que pour quatre euros d’argent public dépensés, trois le sont pour les garçons et un pour les filles.

On retrouve par conséquent, au sein même du secteur de l'éducation non formelle (diversement intégré aux PEL et PEdT), la difficulté à dépasser les « incompatibilités » des trois thématiques identifiées par le Groupe ENEIS dans son rapport d'évaluation nationale des PEdT⁷ : le temps, les contenus, l'accès. Si bien qu'on ne peut que partager plusieurs de ses principales recommandations :

- mieux articuler les différents dispositifs contribuant au développement généraliste (Contrat Enfance Jeunesse) ou plus ciblé (Contrat d'accompagnement à la scolarité, Programme de réussite éducative) de ce secteur, et le faire en lien avec les réalités locales et avec les aspirations des familles ;
- mieux les articuler aussi, sans les y inféoder, avec les dispositifs et les projets scolaires ;
- adopter à cet effet des « lignes directrices d'un dispositif cible unifié de financement des activités (dites) périscolaires au sein des PEdT » et les étendre aux activités dites « extrascolaires » ou plus spécialisées (Contrat d'accompagnement à la scolarité, Programme de réussite éducative, prévention spécialisée, etc.) ;
- promouvoir des tarifications familiales plus lisibles, plus homogènes et socialement justes, tant cette question touche et affecte en creux plusieurs des inégalités d'accès ci-dessus évoquées aux différentes activités de loisirs éducatifs pendant les temps libres.

Au-delà de ces convergences avec les préconisations du rapport du Groupe ENEIS, je fais dès lors le pari que les différentes incompatibilités et difficultés liées aux finalités, à l'organisation et aux contenus de l'éducation non formelle peuvent être transcendées par une volonté et une gouvernance politiques locales visant la fédération opérationnelle des composantes de ce secteur. On en observe d'ailleurs l'émergence dans nombre de villes, d'intercommunalités et même de départements : mise en place, dans certaines villes, de directions techniques au large périmètre (petite enfance, familles, affaires scolaires, éducation, jeunesse, voire au-delà), mutualisations ambitieuses de compétences au sein de certaines intercommunalités.

C'est ce pari qu'exprime donc le titre de mon propos : *vers un service public territorial et global de la coéducation pendant les temps libres des enfants et des jeunes ?* dont je souhaite expliciter le choix des termes en commençant par la fin :

- le point d'interrogation final veut ouvrir le champ du possible en soulignant que l'évaluation en cours des PEdT donne à voir, on l'a dit, les perspectives d'une lente mais réelle revalorisation du secteur de l'éducation non formelle aux yeux des parents, des enseignants et des élus locaux si bien que les uns et les autres, rejoints par nombre d'acteurs de l'éducation populaire, pourraient devenir demandeurs, dans l'intérêt des enfants et des jeunes, d'une gouvernance coéducative de ce secteur⁸ ;
- « les temps libres de enfants et des jeunes » : parce que, mis en lumière par les PEdT, ils se prêtent plus et mieux que l'éducation familiale et que l'éducation scolaire à une recherche apaisée de refondation de leur éthique et de leur structuration, et ceci sans concurrence mais en articulation ouverte avec les parents et les écoles ;
- « coéducation » : pour les raisons qui précèdent, et parce qu'est désignée sous ce terme une approche équilibrée, respectueuse de tous les acteurs, potentiellement démocratique et créative, déjà présente (du moins en théorie) dans l'esprit et la lettre des PEdT, et sollicitant la citoyenneté des parents et enfants en tant qu'ils doivent être considérés d'abord des habitants de leur territoire, et non pas, *a priori*, comme des consommateurs de services et d'activités ;

⁷ Groupe ENEIS, *Evaluation nationale des PEdT*, rapport final remis en mars 2017 à la Direction de la Jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative du Ministère de la Ville, de la jeunesse et des Sports.

⁸ Le Réseau Français des Villes Educatives plaide par exemple pour le développement d'« alliances éducatives locales ».

- « global » : parce qu'il s'agit, on l'a dit, de décloisonner les différentes composantes de l'éducation, c'est-à-dire de créer des passerelles et de renforcer des cohérences entre leurs objectifs, leurs contenus et leurs acteurs, et d'insister sur les apports mutuels entre l'éducation pendant les temps libres et celle que dispensent les familles d'une part, les institutions éducatives formelles d'autre part ;

- « territorial » : parce qu'il s'agit d'interpeller le « génie éducatif » de chaque territoire (quartier, commune, intercommunalité, département), de mobiliser le meilleur de ses ressources et de conforter leurs compétences, tout en bénéficiant le cas échéant des appuis bienveillants et structurants des Groupes d'Appui Départementaux créés à l'appui des PEDT ;

- « service public » : parce qu'il importe de consolider de la sorte le pilotage, l'évaluation et les financements du dispositif fédérateur dont je propose ici la constitution, et ceci en l'inscrivant dans un projet politique (éventuellement déconcentré à l'échelle des quartiers d'une commune, des communes d'une intercommunalité) et en y intégrant de façon coordonnée les différentes conventions et délégations de service public avec le secteur associatif local qui peuvent y contribuer (par l'apport de prestations éducatives, culturelles, sportives, d'accompagnement à la scolarité, etc. voire en assurant l'animation de concertations éducatives locales entre tous les acteurs concernés – y compris parents, enfants, jeunes).

Au-delà des atouts et des souplesses opérationnels qui sont propres au secteur des temps libres éducatifs (dans la mesure où celui-ci regroupe et repose sur un ensemble de compétences facultatives des collectivités locales) et qui favorisent sa structuration en un service public unifié, je souhaite insister sur l'un des principaux enjeux d'une telle initiative : dépasser les face-à-face ou les dos-à-dos historiques entre parents et enseignants, enseignants et animateurs, animateurs et parents, pour activer et installer à leur place une triangulation sinon égalitaire du moins dynamique entre ces trois grandes catégories d'acteurs (et leurs moyens d'action). Il s'agit autrement dit de développer avec eux tous l'existence réelle (et non plus seulement incantatoire) d'une communauté éducative cohérente et consciente tant de sa diversité que de ce qui la fédère, à savoir l'intérêt supérieur et l'éducation globale de chaque enfant comme de tous les enfants du territoire.

Mais quelles sont les perspectives de la cohérence éducative recherchée, au sein d'un tel triangle, au moyen des alliances et dialectiques nouvelles qu'il rend possible ? Et, pour commencer, quelles sont les caractéristiques de la cohérence interne propre à chacun des trois types de « protagonistes » en présence ?

La cohérence éducative interne à l'Education nationale est supposée acquise, au moins par voie jacobine. Mais l'ouverture de ses établissements et de ses professionnels aux concertations locales est variable, affectée qu'elle est par des hiérarchies implicites ou explicites de représentations entre les apports respectifs de l'école, des parents et des animateurs municipaux ou associatifs. Le flou statutaire et fonctionnel qui règne depuis la loi de 2013 sur les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) est révélateur de cette difficulté à faire évoluer la reconnaissance et le partage de compétences éducatives non enseignantes au sein des classes et des établissements.

La cohérence éducative des familles au sein d'un territoire donné est non seulement illusoire, elle n'est pas même souhaitable. Il importe en revanche, dans le cadre de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation des politiques éducatives publiques, de parvenir à identifier et à mobiliser un certain

nombre d'interlocuteurs familiaux - parents d'une part, enfants et jeunes d'autre part – qui soient sinon représentatifs (ce qui serait de nouveau illusoire) du moins suffisamment diversifiés (selon des critères socio-économiques, culturels, de résidence, etc. pour les parents, d'âges et de parcours scolaires pour les enfants et les jeunes) pour rendre légitimes et efficaces leurs sollicitations et consultations régulières. Il importe aussi que celles-ci soient menées de façon respectueuse, sincère, transparente et durable ce qui, pour le coup et en retour, peut garantir une certaine forme de cohérence dans le recueil et la prise en compte de leur expression. A cet égard, la qualité de l'information des familles sur les activités de loisirs proposées aux enfants et la reconnaissance de leur possibilité de proposer elles-mêmes certaines de ces activités peuvent s'avérer impératives pour créer et entretenir localement un climat de confiance mutuelle.

Entre ces deux pôles (cohérence très voire trop formalisée des écoles, cohérence informelle mais partiellement formalisable des familles), la cohérence éducative des collectivités locales, dont les interventions sont réparties entre services en régie, services délégués et associations conventionnées ou subventionnées, est quant à elle certes déjà recherchée, mais elle est aussi à développer et à parfaire. La grande diversité de ces interventions directes ou indirectes de même que la quasi généralisation mais aussi le caractère récent des PEdT invitent à ne pas rendre trop rapide ni trop rigide cette recherche accrue de cohérence. Quand elle est déjà fortement engagée en faveur des enfants de 3 à 12 ans – en particulier parce que préexistait un PEL avant le PEdT –, il reste souvent à l'étendre et à la coordonner au bénéfice des jeunes enfants de 0 à 2/3 ans et des adolescents de 12 à 16/18 ans.

Quelques thèmes, valeurs, principes ou finalités peuvent dès lors fédérer les trois groupes d'acteurs que l'on vient d'évoquer et renforcer très concrètement la « cohérence de leurs cohérences » au sein du territoire. Il s'agit notamment de :

- la qualité et la régularité de l'accueil, de l'information et de la concertation entre les acteurs éducatifs, et notamment entre les familles (parents et enfants) et les professionnels - et les éventuels bénévoles intervenant aux côtés des uns et des autres ;
- la volonté partagée d'améliorer l'accessibilité des ressources et de prévenir, réduire et abolir les inégalités d'accès à celles-ci ;
- l'accompagnement minutieux et bienveillant des principales transitions entre les différents espaces-temps de l'éducation (à l'échelle de la journée, de la semaine, de l'année et de toute l'enfance), y compris au moyen de dispositifs passerelles centrés certes sur les étapes scolaires (première scolarisation, passage au CP, passage au collège, orientation de fin de 3^{ème}) mais pas seulement (à l'occasion par exemple des mouvements pendulaires quotidiens entre les accueils « périscolaires » et la classe, ou encore de l'intégration d'un enfant dans une nouvelle activité culturelle et sportive, des départs pour un séjour en centre de loisirs avec hébergement, etc.) ;
- la participation authentique, éthique et méthodologiquement conçue des différents acteurs (parents, enfants, jeunes, professionnels, associations) aux décisions et aux projets qui les concernent, au titre notamment de la pédagogie et de la pratique de la citoyenneté des enfants et des jeunes, et au sujet de leurs loisirs.

Reliant de façon pragmatique les quatre axes qui précèdent, l'élaboration et l'adoption d'une Charte de la continuité et/ou de la complémentarité éducatives peuvent fort utilement aider à prévenir et

résoudre au quotidien les conflits constatés ou potentiels entre toutes les logiques d'acteurs en présence⁹.

Il va de soi, enfin, que je rejoins les propos du rapport d'évaluation, ci-dessus mentionné, du Groupe ENEIS quand il mentionne un certain nombre de « bonnes pratiques » qui concernent toutes, de différentes façons et à différents niveaux, la consolidation du secteur dit « périscolaire » et son articulation avec les autres acteurs de l'éducation (enseignants, parents, enfants). Sans préconiser explicitement, toutefois, la création d'un « Service public territorial et global de la coéducation pendant les temps libres des enfants et des jeunes », ou d'un équivalent autrement nommé, ce rapport en mentionne en creux certains avantages potentiels, pour ce qui concerne en particulier le déploiement et le pilotage locaux du PEdT et de ses composantes « périscolaires » :

- identification et mobilisation, au titre des « offres périscolaires » et notamment en milieu rural, de ressources éducatives, culturelles, socio-professionnelles, etc. nouvelles ou inédites (au-delà de celles des services municipaux et des associations partenaires) pouvant contribuer en outre à dépasser les tendances et les attentes élitistes de certains parents¹⁰ ;

- rationalité et efficacité accrues du suivi et de l'évaluation, par le Comité de pilotage du PEdT, de l'ensemble des diverses activités « périscolaires » mises en place, proposées et expérimentées sur le territoire ;

- renforcement et approfondissement de la consultation, du recueil des propositions et de la participation des parents, des enfants et des jeunes en matière de loisirs éducatifs, au-delà d'une approche formelle et/ou consumériste (et il est à noter à ce sujet que les collectivités locales sont particulièrement fondées à faire valoir et assumer la légitimité, la faisabilité, l'acceptabilité et la fiabilité des démarches participatives de proximité qu'elles initient, au moyen si nécessaire d'un accompagnement méthodologique extérieur et indépendant) ;

- facilitation des phases de « diagnostic » initial et donc aussi d'évaluation du PEdT, grâce à la disponibilité et au regroupement de données locales pertinentes sur les temps libres éducatifs en vue de leurs croisements avec celles des services de l'Etat, de la Caisse d'allocations familiales, du Conseil départemental ... ;

- l'existence d'un « Service public territorial et global de la coéducation pendant les temps libres des enfants et des jeunes » ou de tout autre équivalent pourrait de ce fait aider à formuler des questions évaluatives non exclusivement centrées sur la vie, les parcours et les résultats scolaires des enfants¹¹, ainsi qu'à diffuser et exploiter à la fois plus localement et plus largement les résultats de cette évaluation.

*

L'unification, la mise en cohérence et la complémentarité interne et externe des contenus des activités éducatives déployées et proposées pendant les temps libres des enfants et des jeunes et dans les différents espaces publics ou associatifs qui s'y consacrent ne peuvent donc que bénéficier d'une

⁹ Cf. par exemple la *Charte de la continuité éducative* de la Ville de Cholet : <http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/2015/07/Charte-de-la-continuit%C3%A9-%C3%A9ducative-V5-1.pdf>

¹⁰ Cf. notamment le rapport de la sénatrice Françoise Cartron « sur la mise en place des Projets éducatifs territoriaux » (mai 2016) : <http://www.education.gouv.fr/cid102224/rythmes-scolaires-rapport-sur-la-mise-en-place-des-projets-educatifs-territoriaux-pedt.html#Rapport>

¹¹ Il serait par exemple regrettable, à cet égard, que l'évaluation de la « réforme des rythmes scolaires » (*sic*) évoquée par le nouveau ministre de l'Education nationale ne se base que sur des indicateurs de résultats scolaires...

fusion des instances administratives et techniques locales qui les pilotent (la fusion des sources et des modes de financement s'avérant dans un premier temps plus difficile à instituer).

Il s'agit en l'espèce :

- d'intégrer les différents espaces-temps « périscolaires » (y compris ceux qui résultent de la réforme des temps éducatifs et scolaires de 2013) dans un projet pédagogique commun (ce qui n'est déjà pas une mince ambition), lui-même intégré dans le PEdT ;
- puis, si possible, en passant à l'échelle d'un éventuel PEL antérieur et/ou toujours en cours, d'y intégrer progressivement et de surcroît les ressources de l'éducation non formelle destinées aux jeunes enfants (ludothèques, bibliothèques¹², lieux d'accueil enfants-parents, etc.), celles des espaces-temps « extrascolaires » dédiées aux enfants et jeunes de 3 à 16/18 ans, mais aussi celles des Centres sociaux et culturels, des Maisons de quartier, des Maisons de la jeunesse et de la culture, etc. ;
- de permettre au passage à tous les secteurs de l'éducation non formelle de bénéficier de la perfusion¹³ des méthodes, des ambitions et des ouvertures propres à l'éducation populaire ;
- mais, simultanément, de rester ouvert aussi aux dispositifs éducatifs spécifiques des Contrats de ville (Contrat local d'accompagnement à la scolarité, Programme de réussite éducative, etc.) dans la mesure où ils sont dotés de méthodes partenariales et d'ouvertures thématiques intéressantes pour tous les enfants.

Il s'agit de répondre de la sorte à un besoin de cohérence pédagogique et organisationnelle, interne à la collectivité locale mais utile aussi à ses partenaires (familles et écoles, notamment), et ceci sur toute la durée de l'enfance et de l'adolescence de ses jeunes habitants et de leurs parents. Il s'agit autrement dit d'assurer un double pilotage : celui du développement quantitatif et qualitatif de l'« offre périscolaire et extrascolaire » globale, et celui de son adéquation, sur la durée du parcours éducatif des enfants, aux besoins et aux espoirs de ceux-ci et à ceux de leurs parents, et aux réalités, forces et faiblesses, de leur territoire de vie pour rendre celui-ci globalement « apprenant ».

Utopie éducative ou nouvelle phase de développement des PEL et des PEdT ? Ce qui se passera désormais sera avant tout le résultat de la somme des initiatives locales, du moins si l'Etat devait renoncer à toute directivité en la matière tout en acceptant – il faut l'espérer - de respecter la créativité des territoires. Le premier enjeu consiste en tout cas, on l'a vu, à conforter la part de l'éducation non formelle pendant les temps libres en encourageant la découverte, la curiosité, l'expression et la citoyenneté des enfants et des jeunes. Mais, au-delà, l'enjeu est aussi de réduire significativement les inégalités qu'ils subissent devant l'éducation globale (nationale, familiale mais, en l'espèce, surtout locale), en particulier pendant ces temps « libres ». Aussi est-ce peut-être une nouvelle étape de la décentralisation qu'il s'agit d'inventer pour et avec les enfants d'aujourd'hui, citoyens à la fois en présence et en devenir, adultes et parents de demain.

¹² Sans oublier cependant que ludothèques et bibliothèques s'adressent à des habitants de tous âges.

¹³ Pour reprendre le terme du rapport du Groupe ENEIS.