



DEFENSE DES ENFANTS INTERNATIONAL
DEFENCE FOR CHILDREN INTERNATIONAL
DEFENSA DE NIÑAS Y NIÑOS INTERNACIONAL

DEI
DCI
DNI

Section française - DEI-France
41, rue de la République - 93200 Saint-Denis
www.dei-france.org - contact@dei-france.org

LA PARTICIPATION DES PARENTS, DES ENFANTS ET DES JEUNES AU PROJET EDUCATIF TERRITORIAL : ARGUMENTS ET METHODES

L'adoption, le 8 juillet 2013, de la loi « *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école* » a fourni l'occasion d'inscrire l'existence du Projet Educatif Territorial (PEdT) dans le Code de l'éducation (article L555-1). Une circulaire, co-signée le 20 mars 2013 par le ministre de l'Education nationale et la ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative, en avait déjà présenté les finalités et le processus d'élaboration. Un décret d'application daté du 2 août 2013 en a précisé ensuite certaines conditions de mise en œuvre.

Pour DEI-France¹, dont l'objet est de promouvoir et d'évaluer l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) - ratifiée par la France en 1990 et partiellement transposée dans son droit interne -, la reconnaissance législative du PEdT a une portée dont les potentialités doivent être soulignées et encouragées.

Le PEdT permet en effet de dépasser le seul accompagnement de la réforme des temps éducatifs des enfants prévue par le décret « *relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires* » signé le 24 janvier 2013 par le Premier ministre et le ministre de l'Education nationale. C'est dès lors une approche de l'éducation - et du droit à l'éducation - conforme à plus d'un égard aux dispositions de la CIDE que les collectivités locales peuvent concrétiser au moyen du PEdT :

- d'une part en se référant à une conception globale de l'éducation afin de mieux veiller à l'intégration de ses diverses composantes (familiales, institutionnelles et notamment scolaires, et pendant les temps libres) dans un contexte de proximité ;
- d'autre part en engageant, avec leurs partenaires institutionnels et associatifs mais aussi avec les familles, des démarches susceptibles de conférer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation de leur PEdT une dimension authentiquement participative.

Certes, la loi ne confère pas de caractère obligatoire à l'adoption d'un PEdT par une commune ou un EPCI². Elle n'incite pas vraiment les auteurs et les acteurs du PEdT à se départir d'un certain « primario-scolaro-centrisme » initial ni d'un pilotage relativement « technocratique ». Mais elle ne s'oppose pas non plus à ce qu'ils investissent d'emblée des périmètres éducatifs plus vastes ni à ce qu'ils recourent à des méthodes d'élaboration plus ambitieuses – à l'instar de ce qu'ont fait certaines collectivités locales, pilotes en la matière depuis près de 15 ans, en se dotant de Projets éducatifs locaux (PEL) à la fois longitudinaux, transversaux et globaux.

Comme les PEL, les PEdT expriment cependant la volonté, partagée par le plus grand nombre des acteurs éducatifs d'un territoire, de garantir à chacun et à l'ensemble des enfants de celui-ci, au titre de leur intérêt supérieur³, la continuité et la cohérence des différents temps, espaces et contenus de l'éducation qui leur est dispensée. Ce point est essentiel, et en phase avec plusieurs articles de la CIDE. Mais il est possible d'aller plus loin, et d'en invoquer d'autres.

¹ Section française de l'ONG Défense des Enfants International

² Etablissement public de coopération intercommunale

³ Cf. l'article 3 de la CIDE, ainsi que l'Observation générale n°14 (2013), en date du 29 mai 2013, du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies sur le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale.

C'est pourquoi, par le présent Guide argumentaire et méthodologique, DEI-France souhaite inviter les décideurs et les acteurs des collectivités locales, ainsi que leurs partenaires et les familles, à identifier et relever trois importants paris au moment où ils vont s'engager ensemble dans le processus de conception et de mise en œuvre de leur PEdT, puis à en entretenir l'ambition au fil et à l'issue de leurs premières évaluations :

- premier pari : construire et animer un projet susceptible de s'intéresser à terme à tous les âges de l'enfance et de l'adolescence, et ceci au sens de l'article 1 de la CIDE, qui dispose qu'« un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de 18 ans », mais aussi des articles 5 et 18, qui soulignent la responsabilité première des parents, dans la globalité et sur la durée, pour élever les enfants et assurer leur développement ;
- deuxième pari : s'appuyer sur une approche globale de l'éducation pour réduire et, à terme, abolir les inégalités sociales et culturelles devant l'éducation et les apprentissages scolaires, et ceci en activant l'idée que l'éducation familiale et pendant les temps libres doit bénéficier elle aussi tant de l'application des principes qui ont nourri le projet républicain de l'école que des dispositions de la CIDE en ces domaines⁴ ;
- troisième pari : associer activement les parents ainsi que, selon leur âge et leur degré de maturité, les enfants et les jeunes eux-mêmes aux étapes les plus significatives et les plus pertinentes du processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation du PEdT, et ceci, s'agissant des enfants et des jeunes, en application de l'article 12 de la CIDE⁵ mais aussi dans une perspective plus générale de participation démocratique des familles aux décisions et aux politiques publiques qui les concernent.

A cet effet, le document ci-après comporte quatre chapitres qui abordent successivement :

- la dimension socio-historique de l'émergence du Projet Educatif Territorial (PEdT) ;
- les atouts potentiels du PEdT pour concrétiser les principes républicains et égalitaires de l'éducation ;
- les bases politiques et juridiques de la participation des parents, des enfants et des jeunes à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du PEdT ;
- les modalités concrètes de la participation des parents, des enfants et des jeunes à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du PEdT.

Figurent également, en annexe, des extraits de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

* * *

DEI-France souhaite que le présent Guide s'avère mobilisateur et utile pour l'ensemble des décideurs et des acteurs locaux amenés à engager et à faire vivre des démarches de PEdT.

Au-delà, DEI-France propose aussi de contribuer au recueil, à l'analyse et à la valorisation de celles de ces démarches qui incluent explicitement, authentiquement et méthodiquement la participation démocratique des parents (et pas seulement des « représentants de parents d'élèves ») et, plus encore, celle des enfants et des jeunes.

Les informations locales sur ces sujets, les comptes-rendus d'initiatives et de réalisations en cours et les documents de présentation de PEdT participatifs en chantier ou validés sont par conséquent les bienvenus, de même que les autres occasions de prises de contact, aux coordonnées suivantes :

DEI-France

A l'attention de Frédéric Jésus, vice-président
41, rue de la République - 93200 Saint-Denis
Tél. : 01 48 30 81 98 / 06 14 60 46 14
Courriel : contact@dei-france.org

⁴ Cf. les articles 28, 29 et 31 de la CIDE, ainsi que l'Observation générale n°17 (2013), en date du 17 avril 2013, du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies sur le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer à la vie culturelle et artistique.

⁵ Article 12-1 de la CIDE : « *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.* »

Le présent Guide argumentaire et méthodologique porte essentiellement sur la participation des parents, des enfants et des jeunes à l'ensemble du processus dont procède la dynamique d'un Projet Educatif Territorial. Rédigé à l'intention des décideurs et des acteurs concernés, il s'appuie pour commencer sur un rappel de la genèse et des objectifs fondamentaux de ce dispositif, afin de mieux mettre en évidence les enjeux participatifs qu'il recèle.

LA DIMENSION SOCIO-HISTORIQUE DE L'EMERGENCE DU PROJET EDUCATIF TERRITORIAL (PEdT)

La circulaire n°2013-036, relative au Projet Educatif Territorial (PEdT)⁶, a été co-signée le 20 mars 2013 par le ministre de l'Education nationale et la ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative. Elle présente les finalités et le processus d'élaboration du PEdT. Elle insiste notamment sur l'importance et l'intérêt de se référer à ce cadre pour mettre en œuvre la réforme des temps éducatifs de l'enfant prévue par le décret n°2013-77 « *relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires* », signé le 24 janvier 2013 par le Premier ministre et le ministre de l'Education nationale. Depuis la publication de ces deux textes, le PEdT a été officialisé, sans être rendu obligatoire, par l'article 66 de la loi n°2013-595 « *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école* » du 8 juillet 2013⁷, et par son décret d'application n°2013-707 du 2 août 2013⁸.

* * *

Les PEdT ont une histoire, qui est essentiellement celle, d'emblée plus ambitieuse, des Projets Educatifs Locaux (PEL). Ceux-ci ont été encouragés dès 1999 par le ministère de la Ville⁹, mais sans que ne soient créés à cet effet de supports législatifs ou réglementaires. La démarche, globale et transversale, du PEL a très vite été soutenue au-delà des seules villes concernées par l'action de ce ministère. Elle l'a notamment été par le Réseau Français des Villes Educatrices (RFVE), l'Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes (ANDEV), la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE) et les grandes fédérations de l'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, FRANCAS, CEMEA), tous rassemblés à partir de 2010 - avec plusieurs syndicats notamment d'enseignants et de nombreuses associations pédagogiques ou oeuvrant dans le champ des droits de l'enfant - dans la démarche dite de l'*Appel de Bobigny*¹⁰.

Le PEL consiste à impulser, à l'échelle d'un territoire donné - en général une commune ou une communauté de communes -, une dynamique collective permettant d'améliorer de manière durable les conditions et les contenus de l'éducation de l'ensemble des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Le PEL est inséparable de l'idée d'action concertée entre l'ensemble des acteurs (parents, élus locaux, professionnels des collectivités locales, de l'Education nationale et des autres services de l'Etat, associations, institutions diverses dont la Caisse d'allocations familiales) qui participent de manière directe ou indirecte à l'éducation des enfants sur le territoire considéré. Autrement dit, le PEL représente une forme assez aboutie de concrétisation politique et institutionnelle du vieux concept, récemment réactualisé, de « coéducation ».

Le PEL consiste en pratique à se doter d'un cadre commun permettant de renforcer la cohérence des réalisations en cours et des initiatives à prendre sur ce territoire :

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

⁶ Cf. : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631

⁷ Cf. : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id>. L'article 66 figure au chapitre de la loi intitulé « *Activités périscolaires* ».

⁸ Décret « *relatif au Projet éducatif territorial et portant expérimentation relative à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre* ».

⁹ *Projet Educatif Local et Politique de la Ville*, Repères, Les éditions de la DIV, juillet 2001, 42 p. Ce document fondateur peut être consulté et téléchargé sur : http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/pel_cle02544f.pdf

¹⁰ http://www.villeseducatrices.fr/page.php?page_id=20. L'un des cinq objectifs de cet appel est de « *mobiliser toutes les ressources éducatives des territoires et de l'école, à travers l'articulation des objectifs nationaux avec les projets éducatifs des établissements d'enseignement et des institutions culturelles publiques, et ceux des territoires* ».

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

Ainsi, depuis plus de dix ans, un nombre croissant de villes (y compris de grandes villes) et d'établissements publics de coopération intercommunale, mesurant les limites pourtant extensives des politiques éducatives locales relevant de leurs seuls domaines de compétences, ont-elles initié, porté et chaque fois que possible contractualisé avec leurs partenaires locaux des dynamiques de PEL, délibérément globales et transversales. Elles étaient instruites et stimulées en cela par l'expérience de différentes démarches contractuelles, mais trop souvent sectorielles, concernant l'éducation, la scolarité et les temps libres de leurs enfants et de leurs jeunes : contrats éducatifs locaux, contrats locaux d'accompagnement scolaire, cellules de veille éducative et dispositifs de réussite éducative dans les zones prioritaires, contrats petite enfance et contrats temps libres (fusionnés en contrats enfance jeunesse) conclus avec les Caisses d'allocations familiales ...

Selon les circonstances locales ou, surtout, les orientations données par leurs élus et leurs services, certaines villes, refusant de centrer leur PEL sur des « publics » prédéfinis, ont souhaité que leur PEL concerne les personnes de 0 à 25 ans. Mais d'autres ont préféré se centrer sur les seuls âges de la scolarité commune (2-16 ans), ou y intégrer la dimension éducative de l'accueil des jeunes enfants, les risques de rupture éducative des 16-18 ans, les problèmes d'insertion socio-professionnelle des 18-25 ans, etc. L'objectif commun des PEL est d'œuvrer en faveur de la continuité et de la cohérence éducatives des temps, des espaces et des contenus éducatifs. Mais l'observation de la diversité des PEL montre que, si une attention quasi constante est apportée aux articulations entre le champ scolaire et le champ dit « périscolaire », l'accent est diversement mis sur l'éducation familiale, l'éducation pendant les temps dits – abusivement – « extrascolaires » c'est-à-dire, en réalité, pendant les temps libres, ainsi que sur les autres composantes de l'éducation au sens large (éducation des jeunes enfants, action socio-éducative voire médico-éducative et éducation spécialisée, formation professionnelle et accès à l'emploi, etc.).

Plus généralement, on observe d'une ville à l'autre, et donc d'un PEL à l'autre, une assez grande disparité de la volonté de prendre en compte, pour les comprendre et les réduire, les causes, les formes, les mécanismes et les conséquences des inégalités devant l'éducation scolaire et non scolaire.

Enfin, s'agissant des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des PEL, force est de constater le caractère très aléatoire de la recherche d'une participation réellement active et ouverte des parents – au-delà de celle des seuls représentants élus de « parents d'élèves », elle-même diversement sollicitée et valorisée – et plus encore des enfants et des jeunes eux-mêmes. Il advient toutefois que des contributions véritablement politiques, c'est-à-dire sources d'analyses éclairantes et de propositions éclairées, et non cantonnées à des postures de type « consumériste », soient produites par des parents voire par d'autres habitants. Il en résulte le plus souvent un gain de profondeur, de pertinence et d'acceptabilité des PEL auxquels ils ont pu s'associer de la sorte. Et, si peu nombreuses sont encore les villes qui ont invité des enfants et des jeunes à participer, sous des formes appropriées, à la dynamique d'élaboration de leur PEL, elles ont pu constater non seulement le bien fondé et le sérieux de la plupart de leurs apports, mais aussi la dimension d'éducation à l'exercice progressif de leur citoyenneté que cette participation a souvent permis d'impulser et de diffuser, de façon très concrète, au sein des structures scolaires et, chaque fois que possible, non scolaires qu'ils fréquentent.

* * *

Le PEdT, tel que défini par la circulaire du 20 mars 2013 et institué par la loi du 8 juillet 2013, partage l'objectif qui inspire les PEL : renforcer, à l'échelle locale, la continuité et la mise en cohérence du parcours éducatif des enfants. Mais il se caractérise par un certain scolaro-centrisme de la conception de l'éducation, de ses contenus et des acteurs qui y contribuent. Il met l'accent sur l'organisation des activités relevant de l'éducation institutionnelle plutôt que sur l'ensemble des espaces éducatifs et que sur l'éducation pendant les temps libres. Il reconnaît le rôle d'initiative des collectivités locales pour impulser le processus d'élaboration du PEdT. Mais il en soumet les étapes intermédiaires et la contractualisation finale - pour une durée de 3 ans, et sur la base d'un cahier des charges assez scolaro-centré - aux avis et à la validation des services de l'Etat partenaires, notamment à ceux de l'Education nationale (sans réellement contraindre ceux-ci à de réels engagements de moyens).

Le « partenariat » local promu par le PEdT est de fait très institutionnel. Les mouvements d'éducation populaire et les associations locales y apparaissent plus souvent sollicitées en tant que prestataires d'activités « périscolaires » qu'au titre de leurs expertises territoriales et citoyennes. La participation active des parents n'est quasiment jamais mentionnée. Elle semble réduite, entre les lignes, à la consultation des seuls « *représentants de parents d'élèves* », pour « *identifier les besoins, notamment en fonction des caractéristiques du public scolaire* », et, le cas échéant, pour envisager par la suite les « *modalités d'information des familles* ». Quant aux enfants, il est dit d'eux, sans plus de précision, que le cahier des charges du PEdT doit indiquer « *les publics cibles (nombre d'enfants, classes d'âge) et les modalités de leur participation* » ; mais on ne retrouve pas d'exemple ou de trace de cet *item* dans l'exemple type de PEdT fourni en annexe de la circulaire du 20 mars 2013.

Les extraits ci-dessous de cette circulaire donnent à lire certaines des caractéristiques que l'on vient de relever. On notera cependant qu'ils ouvrent la porte à la possibilité de conférer aux PEdT sinon des ambitions politiques et méthodologiques du moins des périmètres d'intervention comparables à ceux dont certains PEL se sont dorés et déjà dotés. Rien ne s'oppose donc à la convergence ici ou là, dès aujourd'hui ou par la suite, de ces deux démarches.

Le projet éducatif territorial (PEdT), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs. (...)

Le projet éducatif territorial est un outil de collaboration locale qui peut rassembler, à l'initiative de la collectivité territoriale, l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation : le ministère de l'éducation nationale, le ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, les autres administrations de l'État concernées (ministère de la culture et de la communication, ministère délégué à la ville, ministère délégué à la famille, notamment), les caisses d'allocations familiales ou la mutualité sociale agricole, les autres collectivités territoriales éventuellement impliquées, ainsi que des associations de jeunesse et d'éducation populaire, ou d'autres associations et institutions à vocation sportive, culturelle, artistique ou scientifique notamment, et des représentants de parents d'élèves.

L'objectif du projet éducatif territorial est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre, d'une part les projets des écoles et, le cas échéant, les projets des établissements du second degré et, d'autre part, les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire. Il doit donc permettre d'organiser des activités périscolaires prolongeant le service public d'éducation et en complémentarité avec lui. Il peut être centré sur les activités périscolaires des écoles primaires ou aller jusqu'à s'ouvrir, selon le choix de la ou des collectivités intéressées, à l'ensemble des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, de l'école maternelle au lycée, à l'instar de certains projets éducatifs locaux actuels. (...)

LES ATOUTS POTENTIELS DU PEdT POUR CONCRETISER LES PRINCIPES REPUBLICAINS ET EGALITAIRES DE L'EDUCATION

L'institutionnalisation du PEdT doit beaucoup aux circonstances et aux objectifs qui y ont présidé : accompagner la nouvelle organisation des temps scolaires dans les écoles primaires et lui donner un cadre fédérateur et mobilisateur pour mettre ces temps en cohérence avec le développement des activités dites « périscolaires », voire « extrascolaires ». Mais, au-delà, par les dynamiques qu'elle impulse et autorise, du moins au plan local, elle vise ou pourrait contribuer à atteindre des objectifs plus fondamentaux.

* * *

Certes, à différents égards, le PEdT peut ou risque de se réduire, comme l'ont fait remarquer les signataires de l'Appel de Bobigny, « *à un simple agencement technique des moyens disponibles sur un territoire (équipements, personnels, actions, dispositifs et financements)* ». En outre il est (trop ?) souvent présenté comme ayant pour objectif essentiel de contribuer à la « réussite scolaire » des enfants scolarisés à l'école primaire. Il active certes quelques clefs de modification des rythmes et, en partie, des espaces éducatifs des enfants. Mais il semble solliciter, au sujet de cette « réussite », la réorganisation des moyens et des méthodes des acteurs extérieurs à l'école bien plus que de nouvelles contributions pédagogiques de ceux de l'école – mis à part le remaniement

des temps de travail des enseignants et l'installation de 36h annuelles d'« activités pédagogiques complémentaires » en direction d'enfants en difficultés, en remplacement de l'« accompagnement personnalisé ».

Toutefois la circulaire du 20 mars 2013 manifeste à plusieurs reprises l'intention - et ouvre donc l'opportunité - d'affirmer le caractère généraliste, global, transversal et républicain du PEdT : d'une part, en proposant que celui-ci s'adresse à terme à tous les enfants et à tous les jeunes, scolarisés ou non, d'un territoire donné ; d'autre part, en s'intéressant à tous leurs temps et à tous leurs espaces éducatifs et sociaux, et donc en mobilisant tous les acteurs concernés par ceux-ci ; enfin et surtout, en contribuant à lutter contre les inégalités éducatives par la prise en compte d'un certain nombre de facteurs locaux qui engendrent, accompagnent ou aggravent celles-ci.

Le projet éducatif territorial permet un partenariat entre les collectivités territoriales qui en ont pris l'initiative et les services de l'État afin de soutenir des actions correspondant à des besoins identifiés sur chaque territoire. Il favorise les échanges entre les acteurs tout en respectant le domaine de compétences de chacun d'entre eux, et contribue à une politique de réussite éducative et de lutte contre les inégalités scolaires ou d'accès aux pratiques de loisirs éducatifs. La commune ou l'EPCI assure la coordination des actions et leur conformité avec les objectifs retenus. Un comité de pilotage réunit l'ensemble des acteurs pour élaborer et suivre la mise en œuvre du projet éducatif territorial. (...)

Les activités éducatives que propose le projet éducatif territorial peuvent s'articuler, le cas échéant, avec les projets d'éducation artistique et culturelle mis en œuvre sur le temps scolaire, de même qu'avec les projets conçus sur le temps extrascolaire notamment en matière d'offre d'activités physiques et sportives. (...)

Les activités proposées dans ce cadre n'ont pas de caractère obligatoire, mais chaque enfant doit avoir la possibilité d'en bénéficier. (...)

Le projet éducatif territorial s'appuie sur les personnels d'animation, et mobilise le mouvement associatif (associations complémentaires de l'enseignement public, mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, mouvement sportif local, institutions culturelles, associations locales, etc.). Il peut également mobiliser les bénévoles et les associations de parents. (...)

Les activités proposées dans le cadre du projet éducatif territorial ont vocation à s'adresser à tous les enfants. Elles doivent favoriser le développement personnel de l'enfant, de sa sensibilité et de ses aptitudes intellectuelles et physiques, son épanouissement et son implication dans la vie en collectivité. Elles ne doivent pas se limiter à des activités dites d'éveil, mais prendre en compte l'enfant dans toutes ses dimensions et dans son environnement. Elles doivent rechercher la cohérence et la complémentarité entre elles et avec le projet d'école.

Ainsi organisé, le projet éducatif territorial a l'ambition de mieux articuler les différents temps de l'enfant en s'appuyant sur la mobilisation de tous les acteurs impliqués, et de donner une nouvelle cohérence à la journée de l'enfant, afin de contribuer à mettre en place les conditions de sa réussite scolaire et de son épanouissement.

On notera que la nouvelle rédaction de l'article L551-1 du Code de l'éducation, telle qu'elle résulte de l'article 66 de la loi du 8 juillet 2013, affiche elle aussi un souci de prévention des inégalités dans l'accès aux activités éducatives pendant les temps libres des « élèves ». Au passage, cependant, elle supprime toute référence explicite à la participation des parents – et *a fortiori* des enfants et des jeunes – lors de « l'élaboration et la mise en application » du PEdT.

Article L551-1 du Code de l'éducation - Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, peuvent être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial associant notamment aux services et établissements relevant du ministre chargé de l'éducation nationale d'autres administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat. L'élaboration et la mise en application de ce projet sont suivies par un comité de pilotage.

Le projet éducatif territorial vise notamment à favoriser, pendant le temps libre des élèves, leur égal accès aux pratiques et activités culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les établissements scolaires veillent, dans l'organisation des activités périscolaires à caractère facultatif, à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves.

* * *

Le constat n'est plus à faire, aujourd'hui, et notamment en France, de la reproduction des inégalités sociales et culturelles sinon par l'école, du moins à l'école. Le projet historique de l'école de la République, auquel nombre de parents, d'enseignants et d'élus souhaiteraient pouvoir encore adhérer, consiste à considérer celle-ci comme

le moyen de permettre l'accès de tous les enfants à tous les statuts professionnels et sociaux au motif que les formations et les diplômes qu'elle délivre sont ouverts à tous et ne sont pas décernés selon l'origine sociale. Un certain déni collectif a alors été entretenu à propos moins des singularités des enfants que de la détermination de leurs parcours scolaires par leurs conditions familiales et sociales¹¹. A cet effet, l'école républicaine a initialement cherché à organiser voire à imposer une coupure entre l'univers scolaire d'une part, la sphère familiale et l'environnement social d'autre part. Ce cloisonnement, plus récemment désigné sous le terme – malheureux, au regard de l'affirmation laïque de l'institution scolaire – de « sanctuarisation », a rencontré ses prévisibles limites au fur et à mesure que se massifiait la scolarité primaire puis, surtout, secondaire.

Dès 1964 – mais le constat reste largement d'actualité – , les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹² avaient relevé que les enfants des classes « dominantes » étaient surreprésentés dans les universités et les grandes écoles par rapport aux enfants des classes « dominées ». Ils montraient que les causes n'en étaient pas seulement économiques, mais que des déterminismes socioculturels empêchaient aussi la majorité des enfants des classes dominées de se hisser au niveau des classes dominantes, celles-ci étant favorisées par une sorte de connivence de langage et de valeurs avec le système scolaire. Selon les auteurs, l'école reproduit les inégalités parce qu'elle traite également tous les enfants alors qu'ils sont différents selon leur origine sociale.

Il est illusoire, en d'autres termes, de prétendre vouloir laisser au seuil de l'école les réalités familiales et sociales que l'enfant, non réductible au statut administratif d'« élève », porte en lui et qu'il importe en classe (mais aussi en cours de récréation, au restaurant scolaire, etc.). Des réalités intériorisées qui conditionnent en grande partie ses rapports aux savoirs, à la culture et à l'éducation au sens large du terme. Et ceci d'autant plus que le nombre d'heures réellement passées à l'école par les enfants n'a cessé de diminuer depuis un siècle : de 1340 heures par an à l'école primaire en 1910, il est passé à 864 heures en 2010¹³, soit 9,6 % du temps global calculé sur 24 heures. Autrement dit, 90 % du temps de l'enfant se passe : pour une très large partie en famille (leçons et devoirs scolaires compris), où il reçoit une éducation familiale assortie de l'accès à divers loisirs domestiques ou extérieurs ; et, pour une partie aléatoire, dans différents espaces à vocation plus ou moins éducative, dont certains sont qualifiés de « périscolaires » et d'autres, consacrés aux temps libres, sont diversement accompagnés et structurés. Selon les circonstances et les budgets, tant familiaux que communaux, les activités proposées pendant ces différents temps peuvent se réduire à des « divertissements » peu soucieux d'éducation émancipatrice, qu'ils soient médiocrement occupationnels, qu'ils soient conçus et vendus par le secteur marchand du loisir avec le souci de séduire les parents plutôt que d'intéresser les enfants, ou qu'ils soient réduits à un simple gardiennage sécurisé voire sécuritaire.

Force est donc de constater la persistance et, peut-être, l'aggravation de la tension entre les idéaux d'égalité et de liberté dans le champ éducatif élargi : les enfants, loin d'être égaux devant les savoirs scolaires, sont loin de l'être aussi devant les temps libres, c'est-à-dire devant la quantité et la qualité des loisirs, intra ou extra-familiaux, auxquels ceux-ci donnent lieu (ou non). L'évolution exponentielle du temps passé à ce titre, pour de multiples raisons, devant les différents écrans à la portée des enfants et des jeunes, notamment dans l'espace familial, complexifie en outre, depuis près de 20 ans, la question de l'exclusivité décroissante de l'école dans la part des ressources éducatives et cognitives mises à la disposition des enfants. Les réseaux numériques constituent moins un quatrième espace temps potentiellement éducatif (avec la famille, l'école et les activités de loisirs) qu'un dispositif qui pénètre et, dans certaines conditions, peut relier les uns et les autres, à l'initiative partielle de chaque enfant ou de chaque jeune, qui peut y trouver une certaine créativité et une –relative – autonomie.

Dans ce contexte, l'école a commencé à vouloir nouer un certain nombre de contacts avec les parents et d'autres acteurs éducatifs et sociaux de proximité. Réciproquement, ceux-ci ont commencé à solliciter de nouveaux types d'échanges avec elle. Mais cela s'est souvent fait de façon paradoxale et maladroite. Sans renoncer tout à fait à un besoin ou à une volonté de maintenir les familles et leurs réseaux sociaux à distance, la plupart des enseignants formulent désormais un certain nombre d'attentes vis-à-vis d'eux. Mais ils leur demandent le plus

¹¹ Cf. Christelle Pouliquen, *Un projet d'éducation : pour quel développement territorial ? Quels temps, espaces et contenus éducatifs ?* Texte d'orientation des rencontres nationales des PEL de Brest de novembre 2011. Téléchargeable sur http://www.pel-brest.net/IMG/pdf/Texte_d_orientation_definitif.pdf

¹² Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1964.

¹³ Eventuellement complétées de demi-journées de stages de remise à niveau pour les enfants de cycle 3 en difficultés, et de 72 heures d'« aide personnalisée » (transformées par la réforme des rythmes de 2013 en 36 heures d'« activités pédagogiques complémentaires »).

souvent de prolonger le travail scolaire, à travers les devoirs par exemple, mais pas seulement. Or ces attentes entérinent ou accentuent les inégalités sociales « *en faisant effectuer le travail dans des contextes matériels, sociologiques et psychologiques très hétérogènes* »¹⁴.

Objectivement, « sur le terrain » comme à travers les textes ministériels les plus récents, des efforts sont menés par l'institution scolaire pour concéder une nouvelle place aux parents - y compris au sens propre du terme, en leur attribuant, si possible, des locaux spécifiques au sein des établissements¹⁵. Ou pour envisager des démarches co-éducatives avec eux en cas de difficultés individuelles s'exprimant dans le cadre scolaire et pour les associer alors à des démarches plus ou moins contractualisées (Projets personnalisés de réussite éducative, Projets d'adaptation individualisée pour les enfants présentant des problèmes de santé chronique, Projets personnalisés de scolarité pour les enfants reconnus en situation de handicap, Programmes de réussite éducative pilotés par les mairies, etc.). Mais il est bien rare qu'en ces occasions les compétences éducatives spécifiques, personnelles ou collectives, des parents soient reconnues et sollicitées. Le dialogue établi est souvent inégalitaire et fonctionne à sens unique. Si la confiance et l'information réciproques sont officiellement requises, c'est surtout pour que l'école puisse expliquer, faire comprendre et justifier ses choix, pour qu'elle donne à voir et à comprendre ses façons de faire. Il est plus rare que, de façon équivalente, les parents puissent faire valoir leurs propres points de vue éducatifs. Ceux qui le font de façon agressive sinon violente restent moins nombreux que la grande masse des intimidés, et ne sont guère représentatifs, sinon de la difficulté de réunir les conditions de vrais échanges.

C'est donc plutôt ou surtout en dehors de l'institution scolaire qu'une démarche authentiquement co-éducative peut être instaurée à l'intention des parents, et l'être avec les acteurs scolaires mais aussi non scolaires, en les invitant à se placer à leurs côtés et non plus dans une posture de face-à-face ou de dos-à-dos avec eux. Cette démarche peut concerner notamment les différents temps libres des enfants, leurs dimensions potentiellement éducatives, voire complémentaires des apprentissages scolaires, et leurs contributions au développement des compétences culturelles, sportives, civiques ou encore à la santé et plus généralement au bien-être global des jeunes générations. Or, si les temps libres relèvent en premier lieu de la responsabilité et des « choix » des familles, ces choix sont eux-mêmes déterminés, outre par les ressources ou les contraintes des familles, par l'existence, la pertinence, la qualité et l'accessibilité des « offres locales » créées et mises à disposition par les collectivités locales et leurs partenaires, institutionnels et associatifs.

Les PEL et désormais les PEdT fournissent une occasion exceptionnelle, et véritablement politique, de relever la part non strictement scolaire de ces enjeux de lutte contre les inégalités éducatives, et de le faire sur un mode coopératif et participatif. Ou, pour le dire autrement, en activant une dynamique de coéducation démocratique. Il convient pour cela que l'ensemble des acteurs concernés se donnent les moyens méthodologiques puis opérationnels d'identifier, de réduire et si possible de résoudre les considérables inégalités de tous ordres dont les dimensions éducatives, socialisatrices et émancipatrices des temps libres font l'objet, d'un territoire à l'autre ou au sein d'un même territoire.

A titre d'exemples, les partenaires du PEdT devront se pencher sur les déclinaisons locales d'un certain nombre de questions, dont l'importance et la prévalence sont assez bien repérées au niveau national, telles que :

- la difficulté pour certains enfants d'accéder à des pratiques culturelles, artistiques ou sportives de qualité pendant et surtout après (ou en lien avec) les temps scolaires lorsque les activités périscolaires mises en place ou soutenues par la commune ne le permettent pas ou qu'elles se déroulent sur des temps ou dans des espaces qui concurrencent l'accès à ces pratiques ;

¹⁴ Philippe Meirieu, *Devoirs (à la maison)*, Petit dictionnaire de pédagogie, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm#>

¹⁵ C'est cependant de façon ambiguë que la circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013 « *d'orientation et de préparation de la rentrée* » prévoit cette possibilité (déjà concrétisée dans certaines communes et écoles). Elle la réserve en effet à une partie seulement des parents, dans un esprit paternaliste et misérabiliste qui en condamne sans doute d'avance la pertinence et la faisabilité. Le paragraphe III-5 de cette circulaire, intitulé « *Améliorer le dialogue entre l'École, ses partenaires et les familles* », comporte ainsi un § 2) « *Mieux associer les parents à la réussite scolaire et éducative* », qui indique notamment : « *Renforcer le lien entre l'École et les familles et mieux prendre en compte notamment les situations de vulnérabilité et de grande pauvreté constituent des leviers efficaces pour lutter contre les inégalités et construire l'École de la réussite de tous les élèves, dans une perspective de coéducation. Pour cela, des « espaces parents », lieux dédiés aux rencontres individuelles et collectives, seront progressivement mis à leur disposition dans les locaux scolaires, en lien avec les collectivités territoriales. Des actions de soutien à la parentalité seront conduites au sein des établissements ou à l'extérieur, avec le concours des membres des équipes éducatives, pour renforcer les partenariats avec les parents et leurs associations* ». Cf. le texte intégral sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409

- le fait que les activités de soutien scolaire ou d'« accompagnement à la scolarité » proposées, dans un cadre public ou associatif, aux enfants qui en ont besoin viennent le plus souvent alourdir leurs journées scolaires, alors que ces enfants sont déjà souvent fatigués ou fatigables, au lieu d'être développées sous des formes pédagogiquement attractives et efficaces pendant leurs temps libres ;
- le fait que, pour des raisons souvent liées aux contraintes financières ou à diverses réticences des parents, et qu'il convient de comprendre plutôt que de constater passivement ou de stigmatiser inutilement, un nombre croissant d'enfants ne bénéficient ni de vacances familiales ni de séjours collectifs dans des mini-camps ou des centres de vacances avec hébergement agréés¹⁶ ;
- le déficit habituel de structures et de dispositifs de loisirs appropriés aux besoins et aux aspirations des adolescents et des adolescentes - ainsi qu'aux préoccupations parentales spécifiques à leurs âges - et qui requièrent l'engagement de démarches concertées avec eux prenant en considération leurs intérêts, leurs propositions et leurs critères (souhaits de présence et de visibilité dans les espaces publics, goût pour les regroupements et les déplacements, pour les activités non excessivement structurées mais favorisant l'expression et la créativité, pour l'exploration de domaines leur permettant d'éclairer les choix scolaires et professionnels qu'ils doivent faire, etc.) ;
- et, plus généralement, les difficultés objectives rencontrées par les parents bi-actifs, ou vivant en foyers mono-parentaux, ou contraints par des horaires de travail atypique, ou disposant de faibles revenus, etc. pour garantir à leurs enfants la fréquentation d'accueils et d'activités « périscolaires » ou de structures de loisirs de qualité le soir ou le mercredi, et pour « gérer » sans acrobaties excessives les 4 mois de vacances scolaires cumulées que comporte actuellement l'année scolaire (pendant que, simultanément, des familles aisées ou résidant dans des communes riches tendent à sur-densifier les temps libres de leurs enfants, de façon parfois inappropriée aux besoins de repos de ceux-ci).

* * *

De telles problématiques, et bien d'autres, sur lesquelles les démarches de PEdT doivent se pencher de façon à la fois descriptive, analytique, pragmatique et prospective, nécessitent de ne se priver ni du recueil des témoignages et des points de vue des parents, ni de leur expertise d'expérience et de leur expertise d'usage, ni du relevé de leurs propositions. Au-delà de la seule question des temps libres, dont ils sont certes les acteurs centraux, la participation libre, active et authentiquement valorisée des parents est indispensable sur l'ensemble du processus d'échanges et de production du PEdT : à la phase de consultation initiale sur l'état des lieux et sur les valeurs éducatives à partager ou à promouvoir au niveau territorial, puis à la phase d'élaboration des orientations et des activités projetées et soumises à validations institutionnelles, à celle enfin du suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation régulière de celles-ci.

De fait, aujourd'hui, c'est assez différemment de ce qui caractérise les relations avec les institutions scolaires que les attentes en direction des parents sont de plus en plus souvent exprimées, et les aspirations et propositions de ceux-ci prises en considération, par nombre de décideurs et d'acteurs des autres temps et espaces éducatifs : élus et services concernés des collectivités territoriales, Caisses d'allocations familiales, mouvements d'éducation populaire, associations éducatives. Ces nouvelles approches reposent par exemple sur la mise en place et la valorisation d'actions et de loisirs partagés associant parents et enfants, d'actions d'« accompagnement à la scolarité » impliquant la présence et la participation des parents, etc. On observe parfois aussi, au niveau local, la prise en compte accrue des parents en tant qu'habitants, et pas seulement en tant que parents, par exemple dans le cadre des Conseils de quartier ou de certains Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) plus engagés dans une logique de promotion de la condition parentale que de « soutien à la parentalité »¹⁷. On observe de même une certaine revalorisation de l'appel lancé et/ou de l'accueil réservé à diverses contributions bénévoles (en général bienveillantes...) à l'éducation des enfants provenant d'habitants non parents mais concernés et solidaires.

Aussi est-il regrettable que les textes officiels relatifs au PEdT s'avèrent aussi peu prolixes et aussi peu incitatifs au sujet de cette participation des parents et des autres habitants. Rien n'empêche toutefois les collectivités

¹⁶ On estime que, en France, sur près de 15 millions d'enfants, 3 millions ne partent jamais en vacances, dont 2 millions ne partent même pas une nuit dans l'année.

¹⁷ Cf. Frédéric Jésus, *Promouvoir la démocratie éducative au sein des familles et dans les politiques publiques : de nouveaux enjeux pour les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents*, Journal du Droit des Jeunes, n°326, juin 2013, pp. 44-55.

locales de prendre l'initiative de se montrer plus créatives et plus ouvertes à ce sujet que le législateur ou les administrations ministérielles, ne serait-ce que pour accroître leurs chances de renforcer le bien-fondé, l'appropriation et donc l'efficacité locales de leur PEdT. Et, à cette occasion, pour rechercher avec leurs partenaires – y compris ceux des services extérieurs de l'Etat - et avec l'ensemble des familles les meilleurs moyens locaux de circonscrire et de réduire les risques de non accès de certains enfants à des activités « périscolaires » et à des loisirs éducatifs de qualité.

* * *

Bien entendu, pour de proches raisons et pour bien d'autres encore (y compris juridiques), ce qui vient d'être formulé à propos de la participation active et éclairante des parents peut l'être aussi à propos de celle des enfants et des jeunes – même si les références législatives et réglementaires relatives au PEdT sont moins disertes encore sur ce point.

Les temps scolaires et les temps libres des enfants et des jeunes restent en effet essentiellement organisés - sur l'année, la semaine et la journée - à partir de ceux des adultes et en fonction d'enjeux économiques (liés aux loisirs, aux vacances, au tourisme, à l'organisation du travail) qui ne tiennent pas compte de leurs caractéristiques et besoins propres, par ailleurs fort variables selon leurs âges. Les temps d'ouverture définis et les activités mises en place par les établissements scolaires ou par les structures d'accueil et d'animation dédiées aux temps libres sont le plus souvent aménagés en fonction des temps de travail et de repos des seuls adultes (professionnels et parents). Aussi les rythmes fondamentaux des enfants – ceux du corps, du repas, du repos, du sommeil, du développement psychomoteur, du jeu, des relations affectives – sont-ils insuffisamment pris en compte pour organiser leurs temps, leurs espaces, leurs parcours et leurs loisirs éducatifs.

Les enfants et les jeunes peuvent témoigner de ces dysfonctionnements, parfois majeurs, dont ils sont les principales victimes : soit directement, en exprimant leurs préoccupations, avec leurs mots et leurs critères d'appréciation, à qui veut bien s'y intéresser et les écouter ; soit indirectement, par un certain nombre de comportements, de signes de fatigue, de difficultés, de découragements ou de « décrochages » divers qu'il convient d'observer et d'analyser comme tels. Or, comme l'affichent nombre de discours officiels et comme le souhaiteront sans doute la plupart des parents et des professionnels impliqués, il est attendu des PEdT qu'ils assurent une cohérence réelle, c'est-à-dire bienveillante et préventive des stagnations ou des ruptures de parcours éducatifs, entre les besoins fondamentaux des enfants, leurs temps scolaires et leurs temps familiaux et sociaux. Si l'on admet que cette cohérence ne peut être obtenue des seuls réaménagements décidés par et entre les adultes et en considération de leurs seules contraintes, aussi respectables soient-elles, il faudra alors se résoudre non seulement à observer les enfants et les jeunes, mais aussi à les consulter à ce sujet, dans des conditions appropriées à leurs âges, et à prendre leurs points de vue en considération avant de passer à la phase décisionnelle - et même après, pour évaluer avec eux le bien fondé et les impacts des décisions prises.

L'expertise spécifique, d'expérience et d'usage, des enfants et des jeunes peut en outre s'avérer précieuse voire incontournable dans un certain nombre d'autres domaines que ceux portant sur les réaménagements de leurs rythmes.

Ainsi en va-t-il, par exemple, des règlements intérieurs des structures éducatives – scolaires, « périscolaires » ou de loisirs – qu'ils fréquentent. On apprend souvent, à l'écoute des enfants et des jeunes, que ces règlements se caractérisent plus souvent par la liste de ce qu'ils interdisent et sanctionnent que par celle de ce qu'ils autorisent et encouragent, revêtant ainsi une fonction de répression plutôt que de socialisation de leurs conduites, au fil des circonstances de la vie collective. Ou encore que les logiques qui président à ces règles ne sont que rarement explicitées, ce qui les rend peu formatives pour la construction de leur sens civique et l'exercice progressif de leur citoyenneté. Et aussi que certaines des règles édictées à leur intention ne s'appliquent pas toujours, ou s'appliquent autrement, aux adultes en situation éducative chargés de les faire connaître et respecter, ce qui les amène à douter de l'universalité des principes qui les inspirent et à nourrir tant leurs conceptions de la relativité des interdits formulés que leurs motivations à les transgresser. Ou enfin que, d'une structure éducative à l'autre, les principes directeurs et les déclinaisons pratiques des règlements intérieurs peuvent considérablement varier.

Pour l'ensemble de ces raisons, les PEdT pourraient rechercher : d'une part les moyens d'associer les enfants et les jeunes à l'élaboration des règlements intérieurs (et des échelles de sanctions afférentes) dont ils sont les premiers à connaître et à évaluer les effets sur leur vie collective quotidienne ; d'autre part à veiller à l'harmonisation, à la mise en cohérence – et donc à l'appropriation - des logiques et des contenus des règlements édictés par les différentes structures éducatives que les enfants et les jeunes sont amenés à fréquenter successivement au cours de la même journée, de la même semaine ou de la même année.

Un autre domaine dans lequel les points de vue et les expériences des enfants et des jeunes doivent être sollicités est celui des déplacements que requièrent, selon les tranches d'âges, leurs accès, accompagnés ou non par les parents ou par d'autres adultes, aux ressources scolaires et éducatives de leur territoire de vie. L'analyse de ces déplacements et des moyens de transport qui les permettent peut amener à poser la question des bonnes échelles territoriales de référence du PEdT : quartier ou commune pour les plus jeunes, communauté de communes, pays ou département pour les collégiens, région pour les lycéens et les apprentis ... La thématique des déplacements peut être au cœur de certains aspects du parcours et des contenus de l'éducation, en ce qu'elle mobilise, au-delà de l'accessibilité concrète aux ressources, des enjeux d'autonomie et d'apprentissage de la mobilité, de responsabilité, de civilité, de sécurité, de réglementation, d'écologie ; mais aussi de fatigue, de santé, de gestion des temps, etc.¹⁸

Les réflexions menées avec les enfants et les jeunes autour de la question de leurs déplacements portent plus largement sur celle de leurs places dans l'espace public. Les enfants et les jeunes habitent, expérimentent, parcourent la ville de façon particulière, au regard de leur mobilité, de leurs temps libres, des trajets spécifiques et réguliers qu'ils sont amenés à y effectuer. Dès lors, et avec leurs concours et ceux de plusieurs services municipaux, le PEdT doit pouvoir s'intéresser aussi aux aménagements urbains de façon à ce qu'ils prennent en compte leurs jeunes usagers en leur proposant des espaces sécurisés de jeux, d'expérimentation, d'expression et d'autonomie, conçus avec eux et avec les autres générations concernées par le partage des espaces publics (places, rues piétonnes, squares, parcs, etc.).

Un troisième exemple de domaine éducatif nécessitant la connaissance des pratiques, le recueil des points de vue et l'éclairage des enfants et des jeunes est celui de leurs modalités de fréquentation des espaces virtuels, des temps qu'ils y consacrent, et des avantages et inconvénients qui en résultent en termes d'apprentissages, de loisirs et de relations. En échangeant librement avec eux, sans préjugés positifs ou négatifs, les acteurs éducatifs - parents et professionnels - doivent prêter une attention ouverte aux remaniements des espaces-temps « traditionnels » de l'éducation qu'entraînent les usages, parfois massifs, des « nouvelles » technologies d'information et de communication. Ceux-ci amènent en effet à s'intéresser – pour s'en inquiéter ou pour en rechercher l'intégration contrôlée - aux rythmes de fréquentation, aux sources, aux contenus, aux compétences inédites, aux réseaux et modes relationnels « dématérialisés », etc. qui caractérisent les apprentissages de tous ordres et les loisirs que ces outils permettent – ou qu'ils concurrencent.

L'abolition apparente des frontières, sinon des langues, que favorisent ces technologies et les outils qu'elles mettent à la disposition des enfants et des jeunes pourrait donner à penser qu'elle rend obsolète la référence au « territoire » éducatif. A l'écoute des jeunes, il apparaît cependant qu'il n'en est rien. D'une part ceux-ci sont tenus de demander à leurs parents, à leur école, à leur centre de loisirs, aux associations de proximité qu'ils fréquentent, etc. de leur favoriser l'accès et le recours à des matériels et des logiciels correspondant à leurs besoins d'ouverture, de découverte, d'apprentissages, d'expression, de création et de communication. Dès lors et d'autre part, le rôle que les enfants et les jeunes attendent des acteurs éducatifs qu'ils côtoient au quotidien pourrait consister moins à leur apprendre la maîtrise technique de ces outils - ce dont ces adultes ne sont d'ailleurs pas toujours capables - qu'à les guider sur la voie de leur utilisation autonome et des acquisitions de connaissances et de compétences qu'ils permettent, à les éclairer sur les inconvénients et les dangers qu'ils recèlent et à les aider à les maîtriser, mais aussi à les encourager à les mettre au service de leur créativité et de leurs projets. Bref à les accompagner, dans le cadre d'une relation de proximité préservée, dans leurs explorations de tout ce qui relève du savoir, du savoir-faire et du savoir être au fil des navigations qu'ils expérimentent au sein de ces espaces numériques, sans frontières et plus ou moins exempts de bornes temporelles, dont nul ne peut aujourd'hui dénier l'importance.

¹⁸ Cf. Christelle Poulouen, *op.cit.*

Autrement dit, les enfants et les jeunes font généralement savoir à leurs parents et à leurs éducateurs que l'approche éducative reste possible et qu'elle s'avère même désirée au cœur de l'usage accompagné qu'ils entendent faire de technologies de plus en plus présentes dans leur vie quotidienne et dans leur environnement. On comprend à leur écoute que nul PEdT ne peut, en s'en désintéressant par principe, refuser d'intervenir activement sur les questions que posent les espaces virtuels et les réseaux relationnels qui s'y développent, et sur les opportunités éducatives qu'elles ouvrent. Et sur les difficultés auxquelles, à leur détriment, sont exposés certains enfants, certains jeunes voire certains parents à accéder à ces espaces, ces réseaux et ces opportunités.

<p>LES BASES POLITIQUES ET JURIDIQUES DE LA PARTICIPATION DES PARENTS, DES ENFANTS ET DES JEUNES A L'ELABORATION, LA MISE EN ŒUVRE ET L'EVALUATION DU PEdT</p>

On a souligné dans quelle mesure et à quelles conditions le PEL et - l'avenir le dira - le PEdT peuvent être considérés comme des supports politiques et institutionnels de premier ordre de la coéducation en action.

On a ajouté qu'ils pourraient permettre aussi de revitaliser et de renouer avec le projet républicain de l'école qui, mis à mal depuis plusieurs décennies par la crise du sens, des valeurs, des méthodes et des moyens de l'éducation scolaire, éprouve des difficultés massives et chroniques à réduire les inégalités sociales et culturelles et même à en prévenir l'aggravation. Le PEL et - dans une moindre mesure peut-être, dans sa phase de mise en place - le PEdT proposent en effet de rapprocher et d'associer dans des logiques de projets les acteurs de l'école et tous ces autres acteurs qui, depuis toujours présents sur le champ éducatif mais sur des espaces temps différents et complémentaires de ceux de l'école, sont territorialement proches de ceux-ci mais bien moins reconnus et légitimés qu'eux par les institutions de la République, à savoir : d'une part, les professionnels (publics et associatifs) des temps « périscolaires » et des temps libres ; et, d'autre part, les parents.

Il s'agit à cette occasion de réaffirmer des principes et des valeurs supposés communs à l'ensemble de ces acteurs, de façon à privilégier une approche non consumériste, non occupationnelle, laïque et émancipatrice de l'éducation au sens large des enfants et des jeunes. Et de permettre que le projet républicain de l'école s'intègre désormais dans un projet républicain de l'éducation, décliné démocratiquement au niveau de chaque collectivité locale qui en manifeste l'intention, puis la volonté.

* * *

Une telle perspective s'inscrit à l'évidence non seulement dans le contexte de la décentralisation croissante des politiques éducatives mais aussi, et pour des raisons qui s'y rattachent, dans celui de la démocratisation des politiques et des relations éducatives, sinon d'emblée au sein des écoles, du moins autour et en dehors d'elles. Cette tendance à la démocratisation des relations éducatives de proximité s'exprime aujourd'hui, progressivement : au sein des familles, certes, entre pères, mères, enfants, « beaux-parents », grands-parents, etc. ; au sein, bien entendu, des services et des établissements à vocation éducative, entre adultes, entre enfants et adultes ainsi qu'entre enfants eux-mêmes ; mais aussi, et pour commencer peut-être, entre les familles - parents et enfants - et ces institutions.

Il convient tout d'abord que le lancement d'une démarche de PEL ou de PEdT permette de promouvoir un processus décisionnel ouvert visant à structurer les relations entre les partenaires politiques, institutionnels et associatifs, et ceci en vue de la définition et de l'explicitation collectives des objectifs poursuivis, de la formulation d'engagements réciproques, de l'adoption de modalités partagées de suivi et d'évaluation des actions. Mais il convient tout autant que, au fil de ce processus et pour en attester la dimension démocratique, les réponses et les actions proposées avec et pour les familles (parents, enfants et jeunes) privilégient une participation effective c'est-à-dire influente de leur part. Et ceci non seulement aux phases de leur co-conception et de leur co-construction, mais aussi à celle, plus longue et plus exigeante, de leur co-évaluation.

On a argumenté plus haut, à ce sujet, la nécessité de solliciter et de disposer de l'expertise éclairée et éclairante des acteurs éducatifs que représentent les parents, les enfants et les jeunes. La réussite d'un PEL ou d'un PEdT

est sans nul doute subordonnée au fait que les réponses de service public et associatives, loin de ne constituer qu'une « offre » de services, soient d'emblée co-conçues - et si possible co-construites - avec les parents, les enfants et les jeunes, en considération de leurs besoins et de leurs aspirations et à la lumière de leurs propositions. Et surtout qu'elles soient ensuite perfectionnées, dans la durée, en lien actif avec eux, de façon à ce que l'ensemble de la démarche s'inscrive dans une perspective citoyenne, co-éducative et de développement social du territoire.

On sait d'ailleurs de longue date, dans les champs par exemple des politiques sociales ou des politiques de santé, et on peut le vérifier dans ceux des politiques éducatives ou culturelles, que la lutte contre les inégalités ou contre les discriminations ne peut être efficacement et durablement menée qu'avec le concours des personnes victimes de ces inégalités ou de ces discriminations. A défaut de quoi, le risque se présente de voir se vérifier le proverbe touareg : « *ce qui se fait pour les gens, mais sans les gens, se fait contre les gens* ». On pourrait ajouter que ce qui ne se fait qu'avec les gens qui ont déjà tout ce qui leur faut n'aboutit en général qu'à consolider leurs avantages...

Pour l'ensemble de ces raisons, la conception de la participation – des parents, des enfants et des jeunes, on l'a dit, mais aussi des catégories d'acteurs locaux, notamment associatifs, souvent peu ou maladroitement sollicités par les pouvoirs publics – qu'il importe d'adopter et d'activer d'emblée, puis de concrétiser et d'entretenir sur la durée, doit être à la fois rigoureuse et ambitieuse pour être en mesure d'inspirer au mieux les étapes de consultation ou, mieux encore, de concertation voire de co-décision requises par un PEL ou un PEdT. Cette conception méthodologiquement exigeante s'inspire des principes éthiques et des pratiques opérationnelles propres à certains projets à visée authentiquement co-éducative que plusieurs experts ou consultants ont pu accompagner, depuis une dizaine d'années, avec les décideurs politiques et administratifs, les professionnels, les partenaires et les habitants de tous âges de diverses collectivités locales, ou encore avec les associations gestionnaires et les « usagers » d'importants services éducatifs ou socio-éducatifs. Ces expériences, pour souvent modestes ou discrètes qu'elles soient, ont souvent confirmé à quel point – on l'a déjà dit - la qualité de la participation engagée entre l'ensemble des acteurs éducatifs de proximité détermine la pertinence, l'acceptabilité, l'efficacité mais aussi le dynamisme ultérieur des projets co-éducatifs qu'ils conçoivent et que, après présentation à la validation ou à l'évaluation de leurs instances de tutelle, ils mènent ensemble.

Par « rigoureuse et ambitieuse », il faut entendre une méthode et une éthique de la participation des acteurs qui respecte tout d'abord, en faisant en sorte qu'ils y souscrivent, des principes généraux d'exhaustivité, de cohérence et de non confusion des rôles, de transparence, de non hiérarchisation et de complémentarité.

Il s'agira autrement dit, pour préciser et illustrer, dans le cadre d'une démarche de PEL ou de PEdT, ces principes qui caractérisent l'organisation et le fonctionnement de toute « table ronde » à vocation co-éducative :

- que, au titre du principe d'exhaustivité, les élus de la commune ou en charge de l'inter-communalité invitent d'emblée ou peu à peu, mais sans exclusive *a priori*, tous les acteurs locaux concernés par l'éducation des enfants et des jeunes du territoire, afin qu'ils puissent participer d'une façon ou d'une autre aux différentes « tables rondes » (Comité de pilotage, groupes thématiques) qui vont permettre la préparation, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de ce projet co-éducatif local, global et d'intérêt général : ces acteurs sont pour l'essentiel les cadres supérieurs et intermédiaires (et les professionnels ressources) des services centraux et des services de terrain des administrations municipales et des administrations partenaires (Education nationale et services extérieurs de l'Etat, services départementaux et régionaux, Caisses d'allocations familiales), les administrateurs et les cadres salariés des associations localement actives, les « représentants des parents » et, de façon circonstanciée, les « représentants » des enfants et des jeunes ;
- que, toujours au titre de ce principe d'exhaustivité, il soit veillé à ce que les cadres des services et les « représentants » de parents, d'enfants et de jeunes ainsi conviés soient en mesure de faire état les uns des observations et des propositions des professionnels qu'ils encadrent, et les autres de celles des parents, des enfants et des jeunes qu'ils « représentent » (dans les petites communes, la participation directe des professionnels de tous grades pourra cependant être envisagée ; et, s'agissant des parents, des enfants et des jeunes, d'autres méthodes participatives spécifiques sont ci-dessous décrites) ;
- que, dans ces conditions d'exhaustivité, la démarche participative s'avère cependant cohérente et ordonnée, c'est-à-dire que chaque acteur figure à sa place, logique, spécifique, utile, et ne revendique excessivement ni ne cherche à occuper indûment celle des autres ;

- que la participation soit transparente et, même en cas de conflit, respectueuse, c'est-à-dire que chaque acteur puisse être vu, apprécié, reconnu dans son rôle propre par tous les autres acteurs, et qu'il puisse de même voir, comprendre et reconnaître le rôle propre de chacun de ces autres acteurs ;
- que la participation soit prémunie de toute tentation de laisser s'installer une hiérarchie explicite ou, pire encore, implicite entre la légitimité, l'importance et la valeur des points de vue exprimés selon le statut de qui les exprime ;
- que la participation soit confiante et constructive, c'est-à-dire que chaque acteur réalise qu'il représente une vraie ressource pour tous les autres et, réciproquement, qu'il perçoive tous les autres comme de vraies ressources pour ce qu'il représente ; on s'assurera ainsi que les uns et les autres, en s'intéressant à ce qui les réunit plutôt qu'à ce qui les distingue, puissent rechercher ensemble des objectifs de mise en commun des valeurs, des observations, des aspirations et des propositions formulées.

A l'appui de ces principes, la rigueur méthodologique et éthique requise dans le cadre d'une démarche de PEL ou de PEdT doit s'appliquer à l'évidence à la qualité de préparation, d'animation et de valorisation des échanges de tous ordres auxquels elle donne lieu et dont elle procède. Ces échanges pourront reposer, en complément de l'exploitation des principales données documentaires et statistiques disponibles, sur divers types de réunions, sur des groupes de réflexion thématiques, sur des entretiens et des enquêtes, ou encore sur l'appel à des productions écrites ou filmées (recueillies y compris au moyen de *blog* ou de site *internet* dédié). Dans tous les cas, il faudra être attentif à ce que les points de vue exprimés soient accessibles à tous, compris de tous, et qu'ils soient dûment pris en considération par tous, dans l'immédiat et sur la durée de la contractualisation du PEdT.

* * *

En amont des conditions que l'on vient de développer, la volonté d'asseoir et de développer une conception « rigoureuse et ambitieuse » de la participation en matière de coéducation résulte d'un motif incontournable : la référence au droit, dans le respect notamment des normes juridiques supranationales.

La Convention internationale des droits des enfants, adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies et ratifiée par la France le 7 août 1990, doit ainsi être appliquée à tous les niveaux d'intervention des pouvoirs publics, c'est-à-dire par l'Etat, les collectivités territoriales et leurs services, et son application concerne de ce fait les familles elles-mêmes. A cet effet, plusieurs de ses dispositions ont déjà été progressivement transposées dans le droit national, en particulier dans diverses composantes du Code civil et du Code des familles et de l'action sociale. Or cette Convention – dont on trouvera en annexe une sélection d'articles susceptibles de guider plus particulièrement les acteurs publics et privés concernés par les démarches de PEL ou de PEdT - affirme notamment que les parents, en tant que responsables légaux de leurs enfants, jouent un rôle essentiel pour faire valoir les droits et l'intérêt supérieur de ceux-ci (articles 3, 5 et 18), mais aussi que les points de vue des enfants et des jeunes doivent être dûment pris en considération dans toutes les décisions qui les concernent (article 12).

Si l'article 3 de la Convention fournit, avec et autour de la notion d' « intérêt supérieur de l'enfant », les référentiels de base des politiques publiques destinées aux enfants et aux jeunes, on notera que les autres articles fournis en annexe posent les fondements juridiques de la participation active d'une part des parents, d'autre part des enfants et des jeunes, à l'élaboration et à l'évaluation de ces politiques publiques, notamment dans le champ éducatif.

Les articles 5 et 18 comportent une double dimension dont la prise en compte dans les pratiques et les politiques éducatives introduit : d'une part une obligation, mentionnée dans plusieurs autres articles, de respect du rôle premier des parents et des familles – et de prise en compte de leurs besoins, de leurs contraintes et de leurs aspirations - dans la protection et l'émancipation des enfants ; et d'autre part la reconnaissance, essentielle, du caractère évolutif des capacités de chaque enfant à comprendre et faire valoir l'exercice de ses droits en son propre nom.

Les articles 12, 28, 29 et 31¹⁹ incitent quant à eux à reconnaître les enfants comme de possibles experts et acteurs de leur cadre de vie, comme des partenaires incontournables de l'action publique d'intérêt général et mobilisables comme tels sur les sujets qui concernent leur éducation au sens large, voire comme associés à la maîtrise d'ouvrage d'une certaine forme de gestion urbaine de (grande) proximité. Ces enjeux sont aujourd'hui susceptibles d'inspirer de nouveaux chantiers municipaux en matière de coéducation à la citoyenneté et de formation précoce à la pratique de l'expérimentation, de la proposition, de l'argumentation et de la négociation non plus seulement dans l'espace privé de la vie familiale, mais aussi dans les espaces publics de proximité.

A la lumière des différentes considérations ci-dessus formulées à propos des PEL et des PEdT, on mesure que ceux-ci figurent aujourd'hui parmi les expressions les plus concrètes et les plus stimulantes de l'ensemble des démarches et des enjeux relatifs à la coéducation, à l'échelle tout du moins du territoire des communes ou des intercommunalités qui les initient et les font vivre. La dynamique co-éducative des PEL et des PEdT peut et doit donc aujourd'hui s'ouvrir aux enfants et aux jeunes au fur et à mesure que s'éveillent leur conscience du monde et de la vie collective et leur discernement quant aux opportunités mais aussi aux contraintes qui en résultent.

La dynamique, méthodique et processuelle, du PEL ou du PEdT fournit aux enfants et aux jeunes des occasions réelles et appropriées à leurs âges de participer, aux côtés des différents adultes concernés, à l'état des lieux de ce qui détermine les conditions de leur éducation, d'émettre des propositions recevables à ce sujet et de coopérer, de façon adaptée et accompagnée, à leur concrétisation. Elle rejoint en cela d'autres occasions - telles que les instances de la vie scolaire, les conseils municipaux d'enfants et de jeunes, etc. - de les aider à construire leur citoyenneté, d'expérimenter la pratique de la démocratie participative et délibérative, et de le faire dans un climat de confiance et de respect mutuels singulièrement régénéré par leur présence.

LES MODALITES CONCRETES DE LA PARTICIPATION DES PARENTS, DES ENFANTS ET DES JEUNES A L'ELABORATION, LA MISE EN ŒUVRE ET L'EVALUATION DU PEdT

Selon la Commission nationale du débat public (CNDP)²⁰, la notion de débat public revêt dans les faits trois formes possibles de participation du citoyen : l'information, la consultation et la concertation²¹.

- *L'information* consiste à donner des éléments à la population concernée sur les projets à venir ou en cours. L'information doit être complète, claire et compréhensible par tous. Elle doit être sincère et objective vis à vis du public informé. Donner une information, c'est donner du pouvoir, ainsi informer quelqu'un c'est lui donner la possibilité d'agir. Pour être utile et utilisable, l'information doit être portée à la connaissance de la population, avant la phase des débats publics, à travers différents supports : bulletin d'information, brochure de présentation du projet, site Internet, articles de presse, réunions publiques, etc.
- *La consultation* est un processus par lequel les décideurs demandent l'avis de la population afin de connaître ses opinions, ses besoins, ses attentes et ses aspirations, à n'importe quel stade de l'avancement d'un projet. Celle-ci n'a cependant aucune certitude que ses remarques ou contributions seront prises en compte dans la décision finale.
- *La concertation* est une attitude globale de demande d'avis sur un projet, par la consultation de personnes intéressées par une décision avant qu'elle ne soit prise. L'autorité qui veut prendre une décision la présente aux personnes concernées et engage un dialogue avec eux. L'autorité reste libre de sa décision. La concertation peut être engagée très en amont de la décision, dès les études préalables.

La co-production est une quatrième forme de participation. Elle n'est pas mentionnée par la CNDP du fait du haut degré de technicité des décisions finales soumises aux débats publics dont elle traite habituellement. Mais elle s'avère particulièrement adaptée à l'élaboration de certaines composantes des débats et des décisions relatifs à des projets éducatifs, que ceux-ci soient envisagés à l'échelle d'un établissement ou d'un territoire. Elle consiste en ce que, d'emblée, il soit fait appel aux propositions des personnes et des populations concernées pour

¹⁹ Cf. également l'Observation générale n° 17 du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, en date du 17 avril 2013, sur le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer à la vie culturelle et artistique (article 31).

²⁰ Les missions de la CNDP, créée en 1995, ont été redéfinies et précisées par la loi du 27 février 2002 « relative à la démocratie de proximité » dans un chapitre de celle-ci intitulé « Participation du public à l'élaboration des projets d'aménagement ou d'équipement ayant une incidence importante sur l'environnement ou l'aménagement du territoire ». Cf. http://www.debatpublic.fr/cndp/role_missions.html

²¹ Cf. : <http://www.vie-publique.fr/forums/rub1308/formes-participation.html>

compléter celles des décideurs, ceux-ci acceptant en outre d'examiner la pertinence et la faisabilité de certaines propositions d'initiative citoyenne afin d'envisager leur intégration dans le projet final. La co-production met donc en œuvre un degré de partage du pouvoir décisionnel supérieur à celui qu'envisagent les trois autres formes de participation. Celles-ci permettent à la population ou à des personnes plus particulièrement concernées d'influencer, plus ou moins en amont, le processus de préparation et de prise de décision, mais non pas d'y participer activement. Par conséquent, elles ne les impliquent que plus facultativement dans tout ou partie de son application que ne le fait la logique de co-production démocratique.

Dans le cadre de l'élaboration, de la mise en œuvre ou de l'évaluation d'un PEL ou d'un PEdT, on peut comprendre que la forme de participation proposée aux parents, aux enfants et aux jeunes dépende de l'étape ou de la composante du projet ouverte à leurs échanges avec les décideurs politiques et institutionnels.

Par exemple, les élus municipaux pourront difficilement aller au-delà de l'information et de la consultation des parents sur les choix de barèmes tarifaires que leurs responsabilités politiques et budgétaires (incluant le respect des clauses des Contrats enfance et jeunesse passés avec la Caisse d'allocations familiales) leur imposent d'effectuer et d'appliquer aux familles en matière d'accueil en crèches collectives et familiales, d'activités et de services « périscolaires » facultatifs, etc. Ils peuvent en revanche ouvrir à la concertation les débats portant sur les critères familiaux et sociaux d'accès à ces services. Dans un autre type de domaine, ils peuvent aussi demander aux responsables du service de restauration scolaire de mettre en place une « commission des menus » ouverte aux enfants sur un mode consultatif (et pédagogique), mais sans que ceux-ci ne puissent infléchir les grandes orientations diététiques prises et mises en œuvre par ces responsables.

En revanche, la réalisation d'un état des lieux préalable et la définition de priorités communes à la phase initiale d'un PEL ou d'un PEdT de même que, ultérieurement, l'évaluation de certains des objectifs de processus ou de résultats de celui-ci peuvent relever d'une co-production avec les parents et, dans certains domaines, avec les enfants et les jeunes. Dans un autre ordre d'idées, il est particulièrement intéressant, on l'a dit, de co-produire avec les enfants ou les jeunes les règlements intérieurs de certains des services périscolaires et ou des structures de loisirs éducatifs qu'ils fréquentent. Mais de s'en tenir à la consultation ou à la concertation pour décider des activités qui vont pouvoir s'y dérouler.

On peut en résumé caractériser comme suit les quatre niveaux - non exclusifs les uns et des autres, et parfois successifs - de participation citoyenne à un processus de projet éducatif global porté par les pouvoirs publics locaux : les parents, les enfants et les jeunes (et, le cas échéant, les associations de proximité en contact réguliers avec eux) sont informés des choix effectués ou susceptibles d'être effectués par les décideurs politiques et institutionnels (information) ; ils sont consultés pour aider ces décideurs à choisir et structurer les différentes propositions élaborées par eux et/ou par leurs services (consultation) ; ils dialoguent avec les décideurs pour affiner ou amender les choix arrêtés par ceux-ci (concertation) ; ils rencontrent les décideurs dès le début du projet afin de s'entendre sur la possibilité d'en construire ensemble tout ou partie des composantes (co-production).

Avant de décrire, dans leurs grandes lignes, les étapes, les échelles et les méthodes, bref les modalités à travers lesquelles se concrétisent ces quatre niveaux possibles de participation citoyenne dans le cadre du PEdT, il importe de souligner une donnée essentielle : compte tenu du quasi silence des textes réglementaires et législatifs en la matière, le choix de s'appuyer (ou non) sur cette participation et (si oui) le choix des domaines et des degrés de recours qui y est fait relèvent avant tout des volontés et des initiatives politiques locales. En d'autres termes, et dans l'esprit même de la décentralisation auquel l'Etat, à sa façon, laisse ici libre cours, le choix des modalités de partage du pouvoir de décision ou du moins d'élaboration en matière de PEdT est laissé, comme déjà constaté pour les PEL, aux élus locaux. C'est dire l'enjeu politique des relations de forme et de fond que ceux-ci entendent établir entre la démarche éducative et la démarche participative, dans l'immédiat et sur la durée.

* * *

La participation des parents dès les premières phases d'élaboration d'un PEdT (et *a fortiori* d'un PEL) est d'autant plus précieuse qu'il est habituel, à la lumière du moins de l'expérience des démarches de

développement local - dont le PEdT peut représenter un volet éducatif - , que les acteurs de l'état des lieux initial s'avèrent souvent être et rester des acteurs du projet sur la durée.

Il est donc souhaitable de rechercher pour commencer la plus large contribution possible des parents à une série d'échanges ouverts sur les représentations que se font de l'éducation au sens large (c'est-à-dire familiale, scolaire, pendant les temps libres, de la naissance à l'âge adulte, etc.) et de la coéducation l'ensemble des acteurs qui y contribuent localement.

L'objectif, ici, est double : aboutir, si possible, à une série de représentations communes et de valeurs partagées qui viennent guider et donner du sens à la politique éducative territoriale que le PEdT va illustrer ; et veiller à ce que, dans et malgré leurs diversités, le plus grand nombre de parents puissent se retrouver et prendre place sur la base ainsi constituée. Il est possible que cette base de départ soit en partie cimentée par un certain nombre de préoccupations convergentes de parents, de professionnels, d'acteurs associatifs, d'élus, etc., portant moins sur l'éducation que sur les conditions de celle-ci comme sur celles du bien-être et de l'accompagnement des enfants et des jeunes sur leurs parcours éducatifs (rythmes de vie, sommeil, repos, alimentation, santé, maladies et handicaps, occupation des temps libres, prévention et remédiation des difficultés d'apprentissages et des « décrochages » scolaires, etc.). Autant de soucis et d'espoirs diversement éclairés et perçus, et qui pourront susciter la précieuse expression de souhaits de coopération entre celles et ceux qui en font état.

Pourra alors s'engager la co-construction - toujours avec les parents, et bien sûr le concours documenté des acteurs institutionnels - de l'inventaire descriptif, critique et prospectif des ressources éducatives en présence, des indicateurs d'inscription, de fréquentation et de résultats, des besoins non satisfaits ou émergents, des contraintes relatives ou absolues, des aspirations non prises en compte, des spécificités territoriales, etc. La participation active des parents pourra ici aider les acteurs professionnels et institutionnels à sortir du champ clos de leurs compétences propres et de leurs domaines d'intervention habituels, et s'ouvrir à une perception à la fois transversale et longitudinale des enjeux éducatifs locaux. La lecture transversale, synchronique, permet d'identifier les besoins et les pistes de cohérence entre les ressources éducatives. La lecture longitudinale, diachronique, permet d'identifier les besoins et les pistes de continuité.

L'objectif, ici aussi, sera double : prendre en considération l'ensemble des temps, des espaces, des apports et des acteurs éducatifs qui comptent pour les enfants et les jeunes, afin que l'inventaire ci-dessus évoqué soit aussi exhaustif et non sélectif que possible, dressé sans hiérarchisation institutionnelle ou statutaire de leurs contributeurs ; identifier et valider, à l'issue de cet exercice, les grandes priorités (c'est-à-dire celles sur lesquelles le plus grand nombre d'acteurs s'accordent, soit parce qu'ils les rencontrent dans leurs domaines d'action respectifs, soit parce qu'ils les découvrent ensemble à l'occasion de cet inventaire) et inscrire ces priorités au titre des axes structurants de l'avant-projet de PEdT. D'autres axes, moins « spectaculaires » mais tout aussi structurants, pourront y figurer aussi, s'agissant par exemple de l'évaluation et de l'approfondissement de la réforme des rythmes éducatifs des enfants, des passerelles à prévoir entre leurs différents espaces-temps, de la mise à plat de l'ensemble des questions relatives aux temps libres (et pas seulement des temps « périscolaires »), aux partenariats d'acteurs, etc.

La finalité essentielle visée, à ce stade, par la participation des parents aux échanges engagés – selon des modalités que l'on examinera ci-dessous – est que se constituent d'emblée une culture, une démarche et une méthode coopératives qui donnent du sens et des perspectives tangibles à cette participation – et à celle, d'ailleurs, des autres acteurs diversement présents au quotidien à leurs côtés.

Il s'agit en effet de faire en sorte qu'aux phases suivantes - de consolidation de la rédaction, de mise en œuvre et d'évaluation - du PEdT (ou du PEL), la participation active et motivée des parents (les mêmes qu'au début, ou d'autres les rejoignant ou prenant le relais) continue à s'imposer comme indispensable et incontournable, pour eux-mêmes comme pour les autres partenaires du PEdT (ou du PEL).

Lors de ces phases plus opérationnelles, la participation des parents pourra prendre plusieurs formes. Leur large information sur les organisations, dispositifs et activités nouvellement envisagés ou soumis à débat public devra précéder la consultation ou la concertation avec eux, ou avec leurs « représentants ». Les échanges avec les parents (et d'autres acteurs) consistera en effet, par exemple, à vérifier la faisabilité et l'acceptabilité d'un

remaniement d'emplois du temps, à en identifier de possibles zones de fragilité ou d'évolution, ou encore à examiner la perception d'un réajustement substantiel des contenus des activités « périscolaires », du règlement des transports scolaires, etc. Il importe non seulement que les parents ne soient pas mis devant le fait quasi accompli en prenant connaissance « sur table » des projets ainsi soumis à leurs avis, mais encore et surtout qu'ils puissent réfléchir et consulter en amont d'autres parents (et, parfois, leurs propres enfants) à ce sujet pour être en mesure de présenter des observations et des compléments utiles, de décrire les effets positifs ou négatifs qu'ils anticipent à leur niveau, de suggérer des extensions ou des restrictions, un calendrier de mise en œuvre, etc.

Dans certaines circonstances, des parents pourront contribuer, à leur demande ou avec leur accord, à l'expérimentation circonscrite dans l'espace ou dans le temps de telle ou telle nouvelle activité ou organisation, formuler leurs avis bienveillants ou critiques sur les processus et les méthodes de son installation, sur ses effets attendus ou ses effets observés, etc. avant que ne soit envisagée sa généralisation.

Les parents pourront aussi être consultés sur les moyens de communication et les messages qui vont permettre, après validation d'un projet, d'en informer correctement le plus grand nombre d'autres parents (et d'enfants). A ce sujet, un point doit être clair pour les décideurs : l'information qui précède la consultation et la concertation, lesquelles précèdent elles-mêmes la décision, se distingue à plus d'un titre de l'information qui fait suite à celle-ci, en termes notamment d'intention, et donc de forme et de contenu.

On peut penser que les différentes expériences acquises conjointement par les décideurs et par les parents aux phases d'élaboration et de mise en place du PEdT (ou du PEL) permettront de créer au fur et à mesure une culture de l'évaluation partagée de celui-ci, tant pour ce qui concerne ses processus d'installation que pour ce qui permet de mesurer ses résultats quantitatifs et d'apprécier ses impacts qualitatifs. Quoiqu'il en soit, il sera judicieux et utile de ne pas négliger d'associer des parents, sous telle ou telle forme qui aura localement fait ses preuves, à l'évaluation, au bout de trois ans de fonctionnement du PEdT, de la première contractualisation dont il aura fait l'objet.

Les principes de mise en œuvre concrète des formes et des étapes de la participation des parents arrêtées par les décideurs politiques du PEdT ou du PEL devront en toutes circonstances concilier rigueur et pragmatisme.

Dans l'absolu, seront ouvertement sollicités, plutôt que repérés et sélectionnés, des parents (mères et pères, voire beaux-parents) de toutes conditions, et ceci selon des modalités et grâce à des choix – de jours, d'heures, de lieux de rencontres et de réunions, de délais et modalités d'invitation, de vocabulaire employé, de recours non exclusif aux documents écrits, etc. - favorisant vraiment leur présence et leur implication, ou tout du moins celles de leurs « représentants », ce qui suppose de veiller aussi à ce que ceux-ci soient suffisamment représentatifs. Cette représentativité ne saurait prétendre à une parfaite mais illusoire exhaustivité, ni à l'inverse se limiter à celle des représentants de parents d'« élèves ». Elle pourrait être idéalement recherchée au moyen du tirage au sort en population générale (avec le concours du Bureau de l'état civil, du Bureau des écoles, des services communaux en charge de la petite enfance et des affaires périscolaires, etc. ou de ce qui en tient lieu dans les petites communes) ; ou encore, mais au risque de créer aussitôt des biais de représentativité, en sollicitant pas à pas des parents dont les aptitudes non seulement à apporter leurs contributions personnelles, mais aussi à exposer celles d'autres parents avec lesquels ils sont en relation, auront été reconnues.

Il conviendra quoiqu'il en soit de renoncer à un objectif idéalisé et inaccessible de « représentativité », mais de privilégier en revanche un objectif plus réaliste de diversité des parents sollicités : diversité sexuelle, sociale, résidentielle, d'âge des enfants, de types de services, d'établissements ou d'associations fréquentés par ceux-ci, etc. Au-delà des seuls parents d'élèves, on cherchera aussi, si le PEdT ou le PEL ne se consacre pas seulement aux périmètres scolaires et « périscolaires », à mobiliser des parents de jeunes enfants bénéficiant ou non de modes d'accueil, des parents d'enfants non ou plus scolarisés, voire des adultes qui ne sont pas encore ou déjà plus parents d'enfants mineurs (futurs parents, parents d'adultes, grands-parents).

On veillera aussi à diversifier les échelles et les modalités de participation des parents susceptibles de coopérer, sur la durée ou ponctuellement, au processus du PEdT ou du PEL. Au niveau « central », il sera proposé à des parents d'emblée volontaires, ou progressivement convaincus, de s'impliquer, en se décentrant de leurs seules

expériences personnelles, dans les travaux du Comité de pilotage (tel que prévu, par exemple, par les textes officiels relatifs au PEdT), dans ceux du Comité technique s'il est prévu d'en créer un, et dans ceux des groupes de réflexion et de proposition thématiques (ou par tranches d'âges d'enfants). La participation des parents sera simultanément sollicitée aux niveaux locaux: soit celui des quartiers dans les grandes communes, soit celui des communes dans les inter-communalités, soit encore celui des établissements ou des regroupements d'établissements (par exemple à l'échelle d'un groupe scolaire, d'un collège et des écoles primaires de son bassin de recrutement, d'une cité scolaire).

Dans tous les cas, il conviendra de rendre transparents et interactifs les allez-retours, entre le niveau central et les niveaux locaux, des contributions participatives produites, et notamment de celles des parents.

Afin de ne pas limiter aux seules réunions formelles les occasions fournies aux parents, mais aussi aux autres acteurs éducatifs, de participer aux différentes étapes du projet territorial, d'autres modalités d'expression pourront leur être proposées : *blog* ou site *internet* dédiés, « boîtes à idées » déposées dans les lieux de passage ; mais aussi, pour ne privilégier les seuls supports écrits et pour, à la fois, approfondir et étendre les échanges, recours à des enquêtes ou à des sondages (dont les coûts financiers, en cas de réalisation par des intervenants extérieurs, ou la mobilisation des moyens humains requis, en cas de réalisation par les services municipaux, devront être prévus).

Par ailleurs, l'organisation de moments à caractère événementiel spécifique (en soirée, le samedi) décomposés en plusieurs temps, y compris festifs (et ouverts aux enfants et aux jeunes) et/ou intellectuels (communications publiques, conférences-débats), ou l'appui sur des événements locaux récurrents relatifs aux enfants, aux jeunes, aux familles, à l'éducation, aux loisirs, etc. , pourront constituer autant d'occasions et de moyens de présenter, de populariser, de valoriser et d'ouvrir au débat public les étapes clefs du processus du PEdT ou du PEL (lancement du processus participatif, publication du pré-projet ou du projet finalisé, mise en œuvre, évaluation).

Sur le plan méthodologique, le recours à des réunions impliquant la participation de parents à un processus de PEL ou de PEdT – qu'elles soient organisées au niveau central ou aux niveaux locaux, autour d'objectifs généralistes ou thématiques – amène enfin à formuler un certain nombre de recommandations.

On notera tout d'abord que, selon les circonstances ou selon les thèmes abordés, certaines réunions regrouperont seulement des parents (en présence ou non d'un animateur) et d'autres des parents et des professionnels. Dans le second cas de figure se poseront inévitablement de délicats problèmes de choix de jours et d'heures de tenue de ces réunions, dont la résolution optimale dépend en général de la décision préalable des employeurs des professionnels concernés de promouvoir et de faciliter la présence de ceux-ci sur des temps atypiques et d'acter la possibilité de « récupération » de ces temps de travail. Quant aux lieux de tenue de ces réunions, qu'il s'agisse de réunions entre parents ou, surtout, entre parents et professionnels, l'expérience indique à quel point il est souhaitable qu'ils soient « éducativement neutres ». Mairie et locaux municipaux non scolaires, Maison de quartier, Centre social et culturel, « Maison des parents » quand il en existe, etc. pourront héberger au mieux ces réunions afin que les uns et les autres s'y sentent libres de s'exprimer sans risquer de reproduire inconsciemment entre eux des relations marquées par les enjeux et les postures institutionnels.

La constitution des groupes, pour ce qui concerne les parents invités à s'y impliquer, visera moins, on l'a souligné, l'illusoire critère de représentativité que la recherche d'une réelle et possible diversité. A cet effet, on procèdera certes à un appel public au volontariat des parents. Mais l'expérience enseigne que, pour constituer, sensibiliser et motiver des panels composites de parents volontaires, il faudra le plus souvent relayer ou compléter cet appel public par une série d'appels simultanément faits : d'une part, à une diversité d'acteurs professionnels locaux, convaincus, éthiquement et méthodologiquement sensibilisés à la question des biais de recrutement ; d'autre part, à différents réseaux associatifs et/ou transversaux locaux – associations de quartier, associations d'éducation populaire, Centres sociaux associatifs ou municipaux, associations de parents d'élèves, associations familiales, associations de parents d'enfants handicapés, Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP), etc. – ayant établi de longue date des rapports de confiance et peu formalisés avec nombre de parents et susceptibles de mobiliser, entre autres, des parents quelque peu « militants de la condition parentale » et aptes à assurer à ce titre des fonctions de porte parole d'intérêt général.

La préparation des réunions associant des parents ainsi identifiés et mobilisés devra être soigneuse et comporter autant que possible la diffusion en temps utile d'un ordre du jour explicite et précis, mais ouvert et mobilisateur, ainsi que d'informations préparatoires dont la densité et la teneur ne devront pas être dissuasives.

L'animation de chaque réunion sera assurée soit par l'un de ses participants, au fait du contexte et des objectifs mais qui acceptera de garder sa neutralité pour assurer cette fonction, soit – ce qui est préférable, mais pas toujours possible - par une personne extérieure aux enjeux immédiats de la réunion, et formée aux techniques de régulation des prises de parole collective. L'animation consistera à veiller au respect de l'ordre du jour, à rendre cependant possible le traitement de points non prévus par celui-ci mais pertinents au regard du thème de la réunion, et bien entendu à susciter et à encourager les libres contributions de l'ensemble des participants. Elle s'attachera aussi à faire valider « à chaud » la reformulation, en termes clairs, des consensus ou des dissensus produits par le groupe, au fil de ses échanges, sur des points essentiels.

La restitution des productions du groupe sera assurée par l'animateur, ou mieux encore par un rapporteur neutre placé au service du groupe et présenté comme tel en début de réunion. Animateur et rapporteur veilleront à l'anonymat, à la fidélité, à l'exhaustivité et à la non hiérarchisation des points de vue – consensuels ou non - et des propositions – unanimes ou non - formulés. Ils veilleront aussi à ce que, référé à l'ordre du jour de la réunion, son compte rendu puisse bénéficier d'une présentation opérationnelle favorisant son intégration dans les travaux relatifs au PEdT ou au PEL. Ils s'assureront dans la mesure du possible de la diffusion ou de la mise à disposition de ce compte-rendu auprès de l'ensemble des personnes ayant participé aux travaux du groupe.

Le respect de ces dispositions méthodologiques devrait permettre, dans l'idéal, que des parents ayant participé à des groupes de réflexion et de proposition au début du processus d'élaboration du PEdT ou du PEL, et ayant constaté la réelle prise en compte de leurs contributions, éprouvent le désir puis expriment la volonté d'être associés aux phases suivantes du processus, et qu'ils prennent au passage l'initiative de proposer d'y agréger d'autres parents de leur connaissance. Et, peut-être même, qu'ils encouragent leurs propres enfants à s'impliquer dans les instances participatives qui leur seront simultanément et spécifiquement proposées ...

* * *

Plusieurs finalités d'intérêt éducatif et d'intérêt général peuvent être visées par une politique municipale faisant le choix approfondi, global et durable de solliciter et de valoriser la participation des enfants et des jeunes aux projets et aux décisions qui les concernent directement - et même partiellement - et de le faire, notamment à l'occasion et dans le cadre du PEL ou du PEdT, en mobilisant à cet effet ses agents et ses partenaires éducatifs.

Rendre les enfants et les jeunes acteurs de leur éducation, mais aussi de la vie locale, contribue non seulement à leur apprentissage mais aussi à leur pratique progressive de la citoyenneté. On touche en cela non seulement aux contenus mais aussi, potentiellement, aux méthodes pédagogiques et ceci, bien entendu, de façon appropriée à leurs âges et à leurs degrés de discernement. Mais on sollicite aussi leurs domaines d'intérêt ainsi que leurs connaissances et leurs compétences – dont le renforcement, en ces occasions, contribue à leurs progrès scolaires en même temps qu'au développement de leur engagement civique. Il peut s'agir par exemple, à l'échelle micro-locale, de former les enfants à l'élaboration et à la gestion participatives du budget de leur coopérative scolaire, du foyer du collège ou de leur club sportif. Ou, à une plus vaste échelle, d'organiser leurs savoirs et leurs savoir-faire dans le maniement des réseaux numériques de façon à ce que ceux-ci viennent renforcer, au lieu de les contredire voire de les pervertir, les logiques plus formelles qui président à leurs apprentissages scolaires, culturels, artistiques ... et même civiques.

Du point de vue des décideurs et des acteurs publics, il serait judicieux d'accorder une réelle attention, dans le quotidien des fonctionnements institutionnels, aux atouts que recèle la participation des enfants et des jeunes fréquentant les équipements et les services qui leur sont destinés aux délibérations relatives à l'organisation et au fonctionnement de ceux-ci. En outre, on l'a dit, la mobilisation de l'expertise d'usage des enfants et des jeunes, en complément du recueil des avis des experts et des professionnels de proximité, peut s'avérer précieuse, aux phases de conception puis d'évaluation d'un projet, d'un service ou d'une action déployés à leur

intention, pour en apprécier la pertinence, les nécessaires ajustements intercurrents et, à terme, l'appropriation – donc l'efficacité voire même l'efficacité.

Des occasions et des conditions méritent donc d'être créées, en ces différentes circonstances, pour leur permettre de faire état de leurs pratiques et de leurs points de vue et de formuler leurs besoins, leurs aspirations, leurs suggestions et leurs propositions – y compris alternatives. Au-delà d'une posture pédagogique ou de gouvernance locale, la participation des enfants et des jeunes engage en effet rien moins qu'un projet de formation concrète du citoyen d'aujourd'hui et de demain. En ce sens, l'enjeu, dans le cadre notamment d'un PEL ou d'un PEdT, est de permettre à chaque enfant et chaque jeune d'être partie prenante d'un processus coéducatif qui le concerne et de devenir, par ce biais, le jeune citoyen engagé dans la qualification des environnements, matériels et immatériels, dans lesquels il évolue.

Dès lors que la collectivité locale, ayant retenu et intégré ces finalités et identifié les enjeux qui y sont liés, décide de mettre en œuvre les méthodes et les moyens qui en résultent, il conviendra qu'elle le fasse largement savoir aux acteurs éducatifs concernés, et notamment aux parents – qu'il conviendra de sensibiliser à la démarche - afin que les uns et les autres ne se sentent pas remis en cause « de l'extérieur » dans leurs conceptions respectives de l'autorité éducative. S'agissant des parents, cependant, on notera que, en application de l'article 12, ci-dessus mentionné, de la Convention internationale des droits de l'enfant, la loi du 4 mars 2002, comportant différentes mesures en matière de politique familiale, a modifié en profondeur la rédaction de l'article 371-1 du Code civil relatif à l'autorité parentale. Cet article stipule désormais que : « *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère 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 de sa personne* ». Et il ajoute, ce qui reste encore trop peu connu et souligné : « *Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité* ».

Une fois donc cette orientation politique - et éducative - affichée par la collectivité locale et assumée comme telle, au niveau par exemple du Comité de pilotage du PEL ou du PEdT, il sera aussitôt souhaitable qu'elle se présente moins comme une démarche descendante d'allure prescriptive que comme une approche incitative visant à multiplier les occasions de terrain, ponctuelles ou plus durables, de rechercher les contributions réelles et les implications actives des enfants et des jeunes sur le territoire municipal (ou intercommunal), en même temps qu'à fédérer ces occasions au niveau central.

On pourra ainsi saisir pragmatiquement les opportunités présentes, ou qui se présentent, de consulter les enfants et les jeunes, en même temps mais pas nécessairement dans les mêmes lieux et circonstances que les parents et les autres adultes, sur différents sujets qui les concernent directement et qui sont mis en chantier dans le cadre du PEL ou du PEdT. Ou encore adopter et faire adopter (par les professionnels) une position de principe consistant à susciter, encourager et accompagner, de façon respectueuse et rigoureuse, certaines de leurs propositions et initiatives, qu'elles soient formulées au sein ou en dehors des structures qu'ils fréquentent (par exemple en matière de choix ou de déroulement d'activités « périscolaires », d'activités culturelles et sportives, d'expression dans les espaces publics, d'engagement associatif, etc.). A cet effet, il conviendra de promouvoir les motivations et les capacités des adultes en contact avec les enfants et les jeunes à accompagner ces diverses opportunités, propositions et initiatives, le cas échéant au moyen de formations et/ou de partenariats engagés avec notamment des acteurs de l'éducation populaire, des pédagogies coopératives et de la pédagogie sociale. L'ensemble de la dynamique locale susceptible d'être ainsi impulsée résulte de l'idée que la participation des enfants et des jeunes aux projets éducatifs qui les concernent ou qu'ils proposent ne figure pas en plus, en option ou en marge de leur éducation – formelle, non formelle ou informelle – mais qu'elle en est partie prenante. Et qu'il n'est ni interdit ni suspect qu'elle y imprime pour tous, adultes compris, une certaine dose de créativité et de plaisir – de « plaisir éducatif local ».

Fédérer les initiatives de terrain, même si on n'a pas pu ou pas voulu programmer leur systématisation initiale au niveau central, quitte à l'y avoir peu à peu suggérée et encouragée, s'avère dans tous les cas indispensable. Si, par exemple, à l'occasion d'une démarche de PEL ou de PEdT, des initiatives de création de conseils d'enfants ou encore, par ces moyens, d'élaboration participative de règlement intérieurs se font jour, se mettent en place et se multiplient au niveau de classes, d'écoles, de centres de loisirs, de restaurants scolaires, de clubs sportifs,

etc., il importera de les laisser se développer, mais aussi de leur fournir éventuellement des appuis institutionnels et méthodologiques. Il importera aussi que le Comité de pilotage du PEL ou du PEdT et les groupes de réflexion thématiques qui en émanent soient informés de la diversité de ces initiatives, aient à connaître globalement des facteurs qui les ont rendues possibles, des difficultés rencontrées, des solutions apportées ou à envisager, des productions qui ont été réalisées, et des résultats et effets observés. Ce qui lui permettra le cas échéant de valoriser et de généraliser les initiatives ainsi portées à sa connaissance, sans en entraver la dynamique, en les inscrivant dans le PEL ou le PEdT pour en consolider le bien fondé et la reconnaissance, mais aussi, le cas échéant, pour en rechercher la cohérence au niveau du territoire.

Une certaine homogénéisation des méthodes de consultation collective des enfants et des jeunes dans le cadre du processus de PEL ou de PEdT et de ses principales phases est également requise au titre du pilotage de celui-ci, qu'il s'agisse de la participation des enfants et des jeunes à des groupes inter-générationnels, ou de leur participation à des groupes d'enfants et de jeunes par tranches d'âges, par établissement ou structure fréquentés, ou par quartier. Les groupes par établissement ou structure sont certes plus faciles à constituer que les groupes de parents, dans la mesure où les enfants et les jeunes en sont en quelque sorte « captifs » - les parents devant toutefois être informés de leur tenue en temps que composante du projet pédagogique. Mais une fois réunis, ils requièrent, comme d'ailleurs les autres types de groupes d'enfants et de jeunes, des méthodes d'animation et de valorisation de leurs productions assez similaires à celles que l'on a mentionnées pour les groupes de parents. Le Comité de pilotage doit donc veiller au respect et à l'emploi de ces méthodes, éventuellement modulables dans leurs formes - mais pas sur le fond - selon les contextes.

Une expérience ou une formation spécifiques sont cependant fortement souhaitables pour l'animation de groupes d'enfants et de jeunes, de façon à savoir y concilier, notamment, directivité et non directivité, ainsi que capacité de respect, de prise au sérieux et de reformulation des points de vue, des besoins, des aspirations et des propositions exprimés.

Des alternatives à la constitution de groupes *ad hoc* d'enfants et de jeunes peuvent consister à s'appuyer sur la sollicitation de groupes consultatifs déjà en place ou de membres de ces groupes, sachant toutefois que ceux-ci ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des enfants et des jeunes du territoire. Ils sont en effet généralement composés de personnes déjà motivées par l'exercice de mandats et par les rôles et fonctions qui en résultent. Il peut s'agir des enfants membres élus de conseils d'enfants, quand il en existe dans les écoles ou les centres de loisirs, de membres élus ou volontaires des coopératives scolaires, de délégués élèves dans les conseils de classe et les instances des collèges et des lycées, de membres élus des conseils municipaux (ou départementaux) d'enfants et/ou de jeunes quand il en existe, de groupes d'enfants et de jeunes constitués dans les associations de quartier, les Centres sociaux et socio-culturels, les mouvements d'éducation populaire, de membres de syndicats lycéens, etc.

Dans tous les cas, il faudra prévoir de consulter les enfants et les jeunes, dans le cadre du PEL ou du PEdT, non seulement sur des questions d'ordre général, prospectives, relatives aux valeurs et aux aspirations collectives en matière d'éducation et de conditions favorables à l'éducation ; mais aussi, et parfois pour commencer, sur des sujets précis, concrets, étayés sur leurs pratiques et leurs expériences quotidiennes, et sollicitant donc directement leurs expertises d'usage et d'expérience – quitte à ouvrir progressivement ces sujets sur d'autres, auxquels les mèneront des échanges conduits avec souplesse. Il conviendra par ailleurs de ne pas en rester aux seuls échanges verbaux formels, qui peuvent pénaliser l'expression de certains, mais de savoir parfois les combiner avec des actions, des supports matériels, des occasions concrètes de faire valoir opinions et suggestions : recours au dessin thématique pour les plus petits, réalisation accompagnée de « diagnostics ambulatoires » de proximité, parcours de découverte des ateliers et des activités « périscolaires » et de loisirs éducatifs, sensibilisation critique et propositionnelle à l'organisation et au fonctionnement des transports scolaires, du restaurant scolaire (participation à l'élaboration de menus, à l'évaluation d'actions de formation au goût et à la diététique, etc.). Ou encore : organisation et réalisation par les enfants et les jeunes eux-mêmes de tables ou forums de discussion, de micro-trottoirs, d'enquêtes filmées, d'expositions débats, etc.

Afin de rester fidèle aux finalités de départ, à la fois éducatives et civiques, de la participation attendue des enfants et des jeunes, il importe de ne pas donner aux consultations et aux concertations qui leur sont proposées des tournures qui les feraient dévier vers des postures consuméristes, reposant sur des logiques apparentes : de

commande d'activités ou de services, à la phase d'élaboration du PEL ou du PEdT ; de consommation de ces activités et services, à la phase de mise en œuvre et de déploiement ; et d'exigence de « service après vente », à la phase d'évaluation. C'est pourquoi il faut recommander que les enfants et les jeunes soient invités à s'engager dans des démarches de co-conception puis, dans la mesure du possible, de co-production d'actions précises, d'intérêt général, visibles de tous et notamment d'eux-mêmes, et susceptibles d'être menées sur la durée (mais une durée à l'échelle des enfants) au moyen d'ajustements et de développement éventuels, délibérés voire réalisés avec eux.

Il convient de même d'être attentif aux risques d'instrumentalisation et de confiscation, par et entre enfants ou jeunes eux-mêmes, du pouvoir, même relatif, même fantasmé, que peut leur conférer le fait d'être consultés ou impliqués dans une démarche participative par des adultes en position de décision, et dont certains pourraient abuser pour faire prévaloir des attentes personnelles ou bénéficiant à une certaine catégorie d'entre eux. Par exemple, des garçons peuvent faire en sorte de privilégier des propositions d'activités de loisirs qui ne tiendraient aucun compte des souhaits des filles. Des jeunes disqualifier puis s'approprier des équipements destinés à de plus jeunes qu'eux. Lorsque quelques enfants ou quelques jeunes sont conduits à en représenter plusieurs autres, par élection (ou par un autre mode de délégation), il est essentiel que tous, électeurs comme élus, soient formés à cette occasion - et il s'avère que cela est possible dès le plus jeune âge - à l'essentiel des pratiques démocratiques (par exemple aux notions de profession de foi, de mandat impératif, de compte-rendu de mandat, de remise en jeu ou de rotation des mandats, etc.).

Pour l'ensemble de ces raisons, il apparaît de nouveau souhaitable que les adultes concernés soient eux-mêmes sensibilisés et si possible formés aux principes et aux pratiques de la participation démocratique des enfants et des jeunes, ou du moins qu'ils bénéficient d'un accompagnement et de possibilités d'échanges réguliers en ces domaines. Ils doivent être encouragés à cet effet à identifier et partager les questions qu'ils sont amenés à se poser à l'épreuve de leurs pratiques. L'expérience indique que, en ces domaines, la mutualisation des questions importe plus que l'illusion de pouvoir disposer de réponses *ex cathedra*, construites sans eux, mais qu'elle permet en revanche l'élaboration commune de l'éthique de leurs interventions auprès des enfants et des jeunes. Les pratiques se déduisent ici bien souvent de cette éthique, de conviction et de responsabilité, appliquée aux situations concrètes.

Sur ces bases, il sera alors possible d'ouvrir progressivement ou simultanément la participation démocratique des enfants et des jeunes sur d'autres sujets et projets, *a priori* non éducatifs, de la vie du territoire, susceptibles notamment d'engendrer et de développer des échanges et des coopérations inter-générationnelles : Agenda 21 local, activités des conseils de quartier lorsque la taille de la commune en a amené la création et qu'ils s'avèrent ouverts et dynamiques, jumelages internationaux entre communes, animation sportive et culturelle de l'ensemble de la commune, aménagements et réaménagements des espaces publics faisant l'objet d'enquêtes d'utilité publique, etc. De telles ouvertures peuvent déboucher sur la possibilité de confier aux enfants et aux jeunes qui le souhaitent les responsabilités qu'ils sont en mesure d'assumer, et de les faire bénéficier à cet effet d'un accompagnement adéquat, respectueux de leurs avis et de leurs propositions, et prodigué par les adultes qui le leur proposent. Autant de perspectives dont rien ne s'oppose à ce que les objectifs qu'elles visent et les moyens qu'elles nécessitent figurent dans le PEL ou le PEdT.

* * *

Promouvoir de la sorte la participation des enfants et des jeunes, concomitante mais en partie distincte de celle de leurs parents, aux différentes étapes du PEL ou du PEdT revient au total à s'appuyer sur une vision large, globale et transversale de l'éducation - et donc de l'ensemble des temps, des espaces et des acteurs de tous âges et de toutes conditions qui y concourent. Il s'agit déjà de créer, dans chaque environnement de proximité, une stratégie démocratique de repérage collectif, de compréhension partagée et de réduction institutionnelle des causes, des formes et des conséquences des injustices et des inégalités sociales devant toutes les composantes de l'éducation. Mais il s'agit de créer aussi, au sein du territoire de vie, une dynamique telle que la prise en compte des réels problèmes d'hier et d'aujourd'hui au moyen des contributions de tous trace la voie, chez les principaux concernés, au désir durable de rechercher ensemble, et démocratiquement, de réelles solutions pour aujourd'hui et pour demain. Et de continuer à le faire avec et pour la génération suivante. Autrement dit, de conjuguer protection, éducation, participation, émancipation et développement global du territoire.

ANNEXE - Extraits de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant*

Article 3

1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

2. Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.

3. Les Etats parties veillent à ce que le fonctionnement des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes, particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé et en ce qui concerne le nombre et la compétence de leur personnel ainsi que l'existence d'un contrôle approprié.

Article 5

Les Etats parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention.

Article 12

1. 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.

2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Article 18

1. Les Etats parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant.

2. Pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente Convention, les Etats parties accordent l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et assurent la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants.

3. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour assurer aux enfants dont les parents travaillent le droit de bénéficier des services et établissements de garde d'enfants pour lesquels ils remplissent les conditions requises.

* Adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, et ratifiée par la France le 7 août 1990.

Article 28

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :
 - a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
 - b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin;
 - c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
 - d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
 - e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

3. Les Etats parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Article 29

1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
 - a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
 - b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;
 - c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
 - d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
 - e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

2. Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'Etat aura prescrites.

Article 31

1. Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

2. Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.