

LA COEDUCATION : UN DIALOGUE NECESSAIRE POUR LA SANTE DES JEUNES ADOLESCENTS

La coéducation et les 11-15 ans : de quoi parle-t-on ?

Frédéric Jésus*

La coéducation, histoire et définition générale de la notion - Présentation actualisée de ce qu'elle est, de ce qu'elle n'est pas et de ce qu'elle cherche à être

- « *Coéduquer* », selon l'édition de 1928 du Larousse du 20ème siècle, c'est « *donner ou recevoir une éducation en commun* ». Cette définition, simple et lumineuse, insiste sur le caractère transitif (donner/recevoir), et donc intersubjectif, de l'éducation. Et elle érige celle-ci au rang de ce qu'on appellerait aujourd'hui un « commun », c'est-à-dire un bien commun, comme le sont par exemple l'eau, l'air, l'énergie, la santé, en ce qu'ils sont indispensables à la vie et au développement des personnes et des sociétés et qu'ils devraient être, à ce titre, prémunis de logiques marchandes de concurrence et d'appropriation privée.
- Autrement dit, si l'éducation est un bien commun, alors la coéducation va procéder de la mise en commun concertée entre ses acteurs – plutôt que du seul partage organisé entre eux – des multiples ressources et méthodes qui y contribuent.
- La coéducation n'est pas un objectif en soi, et moins encore une quelconque injonction à y recourir. Elle repose bien au contraire, et pour commencer, sur une démarche volontaire quoiqu'encouragée, sur une dynamique partagée, sur une recherche de cohérence –et non pas de coalition – entre ses acteurs, sur un ensemble de postures mutuelles, bref sur un état d'esprit. Elle est alors surtout, et tout à la fois, un processus – et non pas une procédure – , une éthique couplée à une exigence méthodologique. Elle est applicable à l'échelle des familles, mais aussi à celle des structures éducatives et à celle des territoires.

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

De ce fait, elle mobilise et fédère potentiellement un grand nombre d'acteurs. Elle relève enfin de l'actualité et des enjeux de la démocratisation des relations éducatives au sein de ces espaces/temps éducatifs et entre leurs acteurs.

- Il est relativement aisé, en se plaçant à hauteur d'enfant, d'identifier les principaux acteurs de la coéducation – dès lors qu'ils sont effectivement présents aux côtés des enfants et des jeunes – et d'en déduire les premiers enjeux de celle-ci. Les acteurs – effectifs ou potentiels – de la coéducation sont toutes celles et tous ceux qui contribuent à un moment ou un autre, en un lieu ou un autre, aux grandes fonctions de base de l'éducation des enfants et des jeunes que sont la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et l'émancipation qui leur sont dues. Il suffit donc, pour dresser la liste des coéducateurs présumés, d'y inscrire en premier lieu tous les adultes que les enfants et les jeunes rencontrent à l'un ou l'autre de ces titres du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre – ou de septembre à août –, de 0 à 18 ans : parents, famille élargie, proches de la famille (amis, collègues, voisins, commerçants, etc.), professionnels, associations, élus locaux. Mais aussi et de plus en plus, quoique selon d'autres modalités spatio-temporelles, les interlocuteurs côtoyés sur internet et les « réseaux sociaux ». Les parents sont à l'évidence, tant dans l'immédiat et que sur le long terme, les guides et les pivots de cette coéducation répartie sur plusieurs espaces-temps, entre plusieurs acteurs et autour de plusieurs contenus.
- Cette approche globale de l'éducation et donc de la coéducation permet de distinguer celle-ci de ce que ne serait, en son sein, qu'une « simple » coopération pédagogique. La pédagogie renvoie en effet essentiellement à l'éducation formelle, celle que dispensent des professionnels formés dans ce but, au sein d'espaces-temps institutionnels dédiés (crèches collectives, établissements scolaires, centres de formation) et le plus souvent en se référant à des normes et/ou à des programmes structurés voire contraignants. L'éducation informelle, celle que dispensent notamment les familles, et l'éducation non formelle, déployée par exemple dans les centres de loisirs, les associations sportives, culturelles, d'éducation populaire, etc. répondent à des critères qui relèvent plus rarement d'une pédagogie explicite – même si des activités formelles telles que, par exemple, la réalisation des devoirs scolaires peuvent se dérouler dans des espaces familiaux ou associatifs. L'approche coéducative vise alors à garantir un maximum de cohérence, plutôt qu'une illusoire « continuité », entre l'ensemble des multiples et divers acteurs, contenus et espaces temps relevant des trois grands secteurs de l'éducation. Sauf peut-être en situation d'internat scolaire ou d'instruction à domicile – et encore, puisque des ruptures de continuité y sont aussi organisées !
- Les enfants eux-aussi, même très jeunes, sont potentiellement coéducateurs les uns des autres. Ils le souhaitent, le disent et l'expérimentent souvent, du moins tant que les adultes ne le leur interdisent pas au nom de relations de compétition promues au

détriment de leurs inclinaisons à la coopération. La coéducation entre enfants requiert certes la présence, l'accompagnement voire l'encadrement bienveillants d'adultes convaincus de sa possibilité, de son bien-fondé et de ses atouts, et le cas échéant formés – comme le sont parfois les enseignants et, plus souvent, les professionnels de l'animation – à encourager son exercice et son déploiement au sein des collectifs.

- Cette démarche coéducative partagée entre adultes et enfants peut s'enrichir en outre, en milieux institutionnels, des termes de l'article 12.1 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant¹ ; et, en milieu familial, des déclinaisons de celui-ci dans les termes de l'article 371.1 du Code civil². L'un et l'autre de ces textes fondent et instituent en effet le droit des enfants à voir recueillis et pris en compte leurs points de vue sur les décisions publiques et privées qui les concernent, en ajustant cette prise en compte à leurs âges et à leurs degrés de discernement.
- De l'ensemble de ces points de vue, et surtout de ceux des enfants, il est vite apparu dans le contexte du premier confinement – où tous les temps éducatifs, et plusieurs autres, se déroulaient dans un seul espace, celui de la famille – que l'annonce d'un projet de « continuité pédagogique » était un leurre particulièrement scolaro-centré, en même temps qu'un révélateur (s'il en était besoin !) et surtout un démultiplicateur des inégalités socio-économiques et culturelles devant les attendus et les méthodes de l'éducation formelle. Un idéal de cohérence – plutôt, ici encore, que de « continuité » – coéducative globale aurait été requis mais force est de constater que, dans l'urgence de la situation, il n'a été que bien rarement recherché et mis en œuvre.
- Ainsi l'expérience intitulée « *Ma classe à la maison* » par le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) et déployée dans l'urgence pendant le premier confinement a-t-elle vite révélé que cet intitulé-même était à la fois une contre-vérité et un facteur de scotomisation.
 - Une contre-vérité : il n'y a plus de réel groupe classe, même en visioconférence ; la maison (parfois un tout petit appartement) n'est pas plus un lieu de cours pour les familles que pour les enseignants ; et l'interpénétration virtuelle de leurs espaces privés respectifs n'équivaut pas à la reconstitution et au partage d'un espace public similaire à celui d'une école, ouvert par exemple à des perspectives de coopération entre enfants ;
 - Un facteur de scotomisation de tout ce qui ne relève pas de la classe : le temps d'instruction obligatoire, à l'école primaire, étant de 5 à 6 heures par jour (selon les villes), de 24 heures par semaine et de 36 semaines par an, un enfant de 3 à 11 ans ne passe en classe qu'un peu moins de 10 % de son temps de vie annuel (24h x 36 semaines / 24h x

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

365 jours), et les ordres de grandeur ne sont guère éloignés pour les collégiens et les lycéens. En d'autres termes, 90 % du temps de vie de l'enfant, dit « temps libre », est placé sous la responsabilité juridique des parents, et il est consacré au repos, aux repas et à des activités de loisirs plus ou moins éducatifs. Une partie de ce temps est vécu dans les locaux de l'établissement scolaire (ou dans des locaux plus ou moins annexés à celui-ci) et il y est organisé par les collectivités locales au titre de leurs compétences facultatives en la matière : accueils pré- et post-scolaires, restauration scolaire, activités dites « périscolaires » et « extrascolaires », centres de loisirs, etc.

- Rien n'indique en définitive que, même en temps ordinaires, une ou des continuité(s) soi(en)t envisageable(s) ni même souhaitable(s) entre le projet éducatif d'une famille, celui d'une collectivité territoriale et le projet pédagogique d'un établissement scolaire. En revanche, et pour y insister encore, la mise en cohérence et en commun de leurs ressources mutuelles, pour et avec les enfants, reste une finalité accessible dans le cadre d'une culture et de pratiques coéducatives affirmées et assumées comme telles.
- Tel est l'enjeu politique actuel, partagé entre les familles, leurs territoires de vie et les écoles. Il est et reste l'héritage des premiers temps de l'école de la République.
- La coéducation est tout d'abord une notion plus que centenaire quand elle désigne la plus-value éducative potentielle des collectifs d'enfants, telle que promue et expérimentée en internat par des pédagogues et des éducateurs libertaires ou socialistes à la fin du XIX^{ème} siècle, puis par des enseignants tels que Célestin Freinet, dès les années 1920, en milieu scolaire ordinaire.
- La coéducation est ensuite, du moins en France, une notion cinquantenaire quand elle désigne les remaniements relationnels et institutionnels qui visent le partage ou, mieux encore, la mise en commun opérationnelle des responsabilités et des compétences éducatives des parents et des professionnels de l'éducation formelle dans le cadre des crèches collectives et des établissements scolaires.
- L'accent plus récemment mis sur la notion de coéducation au début des années 2000, dans une perspective de bientraitance mutuelle des différents acteurs de l'éducation et, par conséquent, de bientraitance accrue des enfants, a peu à peu conduit le ministère de l'Education nationale et le législateur à s'en saisir officiellement. Ainsi la « *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* » du 8 juillet 2013 se réfère-t-elle explicitement à la coéducation, mais en conférant à celle-ci une dimension essentiellement « primaro-scolaro-centrée » et en visant avant tout à favoriser le dialogue entre les enseignants et certaines catégories de parents : les parents d'enfants présentant des difficultés d'apprentissages et/ou de comportements scolaires, et les parents dits « les plus éloignés de l'école » (laissant sous-entendre que l'école ne s'est pas éloignée d'eux).

- A l'occasion, toutefois, de cette même loi de 2013, la coéducation est implicitement devenue le principe de référence des processus politiques et institutionnels déjà expérimentés par plusieurs communes, depuis une petite quinzaine d'années, sous le terme de Projet Educatif Local. La loi du 8 juillet 2013 institue en effet l'obligation faite aux communes ou aux intercommunalités de co-élaborer et de co-piloter, à l'échelle de leurs territoires, un Projet Educatif de Territoire (PEdT), pluri-annuel, et de le faire en y associant à chaque étape les « représentants de parents d'élèves », les services extérieurs de l'Etat (Rectorat, DASDEN, DDCS) et les enseignants, les services éducatifs municipaux et leurs différents agents et notamment leurs animateurs, les Caisses d'Allocations Familiales, les associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, les autres acteurs éducatifs locaux, etc. La loi et ses textes d'application, pour autant, ne mentionnent pas encore la place et le rôle consultatifs des enfants et des jeunes eux-mêmes aux différentes étapes de ces processus. La référence à une coéducation authentique peut certainement – et, dans de nombreuses villes, a déjà su – préserver ces PEdT du risque de devenir des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres. Et leur permettre, en revanche, de s'affirmer comme d'ambitieux supports de développement du pouvoir d'agir, ici et maintenant, de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation, fédérés autour d'objectifs concrets qu'ils auront conjointement définis et dont l'atteinte les confortera dans leur volonté de continuer à progresser ensemble.
- On aurait pu s'attendre à ce que, à l'occasion et à l'épreuve de la récente et actuelle crise sanitaire, de nouvelles articulations entre « continuité pédagogique » et « continuité éducative » et, plus largement, entre éducation familiale (dite informelle), éducation scolaire (dite formelle) et éducation pendant les temps libres (dite non formelle), bénéficient des dynamiques engagées dans le cadre de ces PEdT. L'évaluation de cette attente et de ces articulations reste cependant à mener.

Au carrefour de la santé globale et de l'éducation globale, la tranche d'âge des 11-15 ans serait-elle particulièrement propice à une perspective de coéducation pour le bien/mieux être et le bien/mieux apprendre, seul et ensemble ?

- On sait de longue date que la santé et l'éducation sont les deux principaux piliers du développement individuel – et ceci à tous les âges de l'enfance et de l'adolescence, voire au-delà – en même temps que, au plan collectif, ceux du développement social et même économique. En effet, et à condition que soient aplanies les inégalités d'accès à ce qui les dispense, la santé et l'éducation déterminent ensemble, en grande partie, le bien ou le mieux-être et le bien ou le mieux devenir tant des personnes que des groupes et des sociétés.
- En outre, et peut-être surtout, la santé et l'éducation se renforcent mutuellement :
 - l'éducation globale, scolaire et non scolaire, et pas seulement l'éducation pour la santé, favorise la santé globale ; ainsi en va-t-il par exemple de l'éducation des filles et des jeunes filles dans les pays pauvres (qui contribue à réduire les mortalités maternelle et infantile, les grossesses non désirées, etc.), ou encore de l'éducation nutritionnelle, au bon usage des médicaments, à la prévention des conduites à risque, au respect de l'environnement, etc. ;
 - la bonne santé physique et mentale, l'hygiène de vie et de sommeil, etc. favorisent quant à elles les apprentissages scolaires et non scolaires (en famille, pendant les temps libres), les loisirs éducatifs, les socialisations précoces, les orientations professionnelles choisies, etc.
- Ces fortes interactions entre éducation et santé sont particulièrement tangibles et décisives à l'adolescence. Et elles demandent, de ce fait, à être promues et accompagnées... tout aussi soigneusement que coéducativement.
- L'adolescence, en effet, n'est certes pas une maladie, ni un trouble potentiel à l'ordre public, malgré certaines tendances politiques et institutionnelles à la considérer de la sorte. Elle est en revanche une période de la vie qui combine la vigueur et les mutations du corps et des affects avec une fréquente vulnérabilité existentielle, liée aux découvertes et aux explorations qui résultent de ces transformations de soi. Le besoin s'y manifeste de diversifier les sources et les occasions de nouveaux apprentissages, de remanier les relations infantiles, d'affirmer et d'affiner son identité en dehors du cercle familial et au sein de groupes de pairs plus ou moins structurés, de construire progressivement son autonomie avant même d'effectuer des choix personnels déterminants – mais sans les effectuer seuls ni trop loin des adultes de référence (parents, enseignants, animateurs, éducateurs, professionnels du soin parfois).

- En tout état de cause, aux âges adolescents de l'existence, toutes les expériences de vie sont importantes. Mais elles requièrent le plus souvent, surtout en sortie de l'enfance, un accompagnement fiable et adéquat de la part d'un ensemble d'acteurs (familiaux, scolaires, des temps libres) aptes à faire preuve entre eux, et à cet effet, d'un minimum de cohérence éducative. Si l'approche coéducative fait ici plus appel à la cohérence qu'à la continuité, c'est parce qu'il revient désormais au jeune lui-même de commencer à tracer peu à peu son propre parcours parmi la diversité des espaces-temps qu'il traverse, évalue et s'approprie au fil des jours, des semaines et des ans.
- Plus ou autrement que pendant l'enfance, cette cohérence de l'accompagnement coéducatif est d'autant plus nécessaire aussi qu'elle permet de prévenir, contenir ou réduire de diverses façons les tendances anxio-dépressives propres à l'adolescence, avec leurs constellations de conflits de loyauté, anciens ou réactivés, de prises de risque et de passages à l'acte destinés à interpeller l'entourage, ou encore les possibilités d'installation dans un mal-être existentiel plus ou moins visible et, partant, plus ou moins durable.
- Les appels à l'aide, sous leurs différentes formes, des adolescent.e.s doivent de même pouvoir être entendus, déchiffrés puis activement pris en considération par un ensemble d'acteurs complémentaires et coordonnés. Il est rarement souhaitable, en effet, de privilégier à ces âges des réponses prenant la forme de mises à l'abri ou à l'écart, de clôtures abusives, toutes génératrices de régressions inutiles ou de révoltes stériles ; et/ou la forme d'un accompagnement tutélaire par un acteur (individuel ou institutionnel) unique, susceptible d'induire dépendance et/ou rejet puis rupture.
- Il faut plus généralement insister sur le fait que, à l'adolescence plus encore peut-être qu'aux autres âges de l'enfance, les conditions du bien-être – mais aussi, par conséquent, du mieux-apprendre – doivent pouvoir s'envisager et se construire non seulement avec des adultes complémentaires, cohérents et coordonnés entre eux (et non pas coalisés), mais aussi et surtout avec et entre les jeunes eux-mêmes.
- Le statut de coéducateurs potentiels des jeunes s'exprime alors à deux niveaux, d'ailleurs possiblement convergents :
 - au titre de sa maturité et de son discernement croissants, et en y faisant appel, un jeune devrait être peu à peu invité à figurer non pas « au centre » de la table ronde des coéducateurs – posture à la fois excessivement narcissisante et persécutante – mais, tout simplement, autour de cette table et aux côtés de ces acteurs ;
 - les acquis de l'éducation populaire et des pédagogies participatives, ainsi que des méthodes actives d'éducation pour la santé, enseignent depuis longtemps qu'un groupe d'enfants et de jeunes, correctement accompagné, recèle pour chacun de ses membres un potentiel d'entraînement mutuel et coopératif à l'acquisition d'apprentissages et de comportements durables.

- Aussi faut-il mettre l'accent, pour conclure, sur l'importance et la nécessité de concevoir enfin, avec et pour les jeunes adolescent.e.s, de véritables politiques éducatives locales dédiées à leurs temps libres – des temps « libres » de considérable ampleur mais devant lesquels ils et elles sont la plupart du temps notablement inégaux. Au titre du droit de l'ensemble des enfants en général mais des adolescent.e.s en particulier à bénéficier de loisirs éducatifs de qualité, les Conseils départementaux³, les communes et les communautés de communes devraient ainsi avoir à cœur de leur proposer, en concertation avec leurs parents et leurs enseignants, des activités accessibles à toutes et tous, et susceptibles d'être menées dans une certaine continuité ; des activités enrichissantes, émancipatrices, révélatrices de leurs talents actuels et potentiels, stimulant leurs créativité, porteuses d'apprentissages complémentaires – voire reliés – aux apprentissages familiaux et scolaires ; des activités favorisant au total l'expérience du passage du bien-être individuel au bien-être partagé par la pratique collective des arts, des sports, de la citoyenneté active.
- Portée et structurée par d'ambitieux Projets éducatifs de territoire démocratiquement élaborés et évalués, une démarche de coéducation ainsi rendue attentive aux trop négligés temps libres – et pas seulement aux impératifs de la scolarité et aux injonctions découlant de l'ambigu « soutien à la parentalité » – permettrait de porter un nouveau regard sur les perspectives coéducatives que recèle aussi tout groupe d'adolescent.e.s quand il bénéficie d'une présence, d'un encadrement compétent et d'un accompagnement d'adultes supports d'identifications positives.

³ Cf. à ce sujet le texte fourni ci-dessous en annexe.

ANNEXE

Prévention des « rixes » : pour une politique éducative publique des temps libres pilotée par les Départements

La récente, quoique récurrente, survenue de « rixes » violentes voire mortelles, entre jeunes adolescents franciliens a occasionné un non moins récurrent vacarme médiatique et politique. Et laissé dans l'ombre et le silence un ensemble de banales, mais lourdes réalités. Si le vacarme risque une fois de plus de conduire à l'impasse, c'est sur ces réalités que nous souhaitons attirer l'attention, à l'approche des élections départementales et de la finalisation de la loi dite « 4D » (Décentralisation, Différenciation, Déconcentration, Décomplexification).

L'Etat régalien avait annoncé pour le 1^{er} mai 2021 une réactivation du « plan national de lutte contre les bandes » de 2010, sans faire savoir si une évaluation de celui-ci avait été préalablement menée et, si oui, avec quels enseignements. Combien de jeunes sont-ils concernés ? Quelques milliers tout au plus, à un moment donné. En attendant que le gouvernement soit interrogé à ce sujet, on observe que seule la mobilisation de moyens policiers et judiciaires est une fois de plus envisagée. Ainsi les deux ministres concernés se sont-ils réunis le 1^{er} mars 2021. Mais avec leur collègue de l'Education nationale : s'agissant d'événements s'étant déroulés hors des espaces et des temps scolaires, on se demande bien pourquoi. Selon l'AFP, le ministre de l'intérieur recommande aussi de recourir « selon le contexte » à la mise en œuvre des « Groupes locaux de traitement de la délinquance », associant d'une manière éphémère police, mairie et services éducatifs, sous l'égide du parquet. Mais la réponse pénale, pour utile qu'elle soit, touche rapidement ses limites : il faut aussi « exfiltrer » de ces bandes les enfants pouvant bénéficier de mesures individualisées de protection judiciaire.

En attendant, et bien que chacun – maires y compris – avoue son incompréhension des causes de ces rixes et des motivations de leurs (parfois très) jeunes protagonistes, et même sa méconnaissance des caractéristiques de ceux-ci, tous – maires un peu moins – s'accordent à crier rituellement haro sur les parents supposés défaillants. Chaque fois qu'un problème impliquant l'enfance et l'adolescence s'avère complexe, multifactoriel, il est coutume de les montrer du doigt, du moins dans les quartiers populaires. Peu importe la prise en compte de leurs cadres et conditions de vie, tout se passe comme si entre la sphère privée des familles et l'Etat surplombant, donneur sinon faiseur d'ordre, il n'y avait rien. Ou bien quelques dispositifs faméliques chargés, au titre d'un ambigu « soutien à la parentalité », de contribuer à un contrôle psychosocial plus ou moins *soft* et bienveillant confié à des collectivités locales (villes et départements) dont les ambitions, la légitimité et la

pertinence d'action devraient être bien plus largement sollicitées. Notamment en matière de coéducation locale et globale, et pas seulement scolaire.

Réalise-t-on en effet qu'un enfant, aux âges de l'école et du collège, ne passe en classe que 10% de son temps annuel de vie (sommeil, mercredis, week-ends et vacances « scolaires » inclus) ? Autrement dit, il est placé pour les 90 % de son temps sous la responsabilité juridique exclusive de ses parents. Qui ne peuvent pas tous y faire face seuls. Or les enfants et les jeunes sont particulièrement inégaux devant ces temps « libres ». Les inégalités sont socio-économiques, territoriales, culturelles, liées au genre aussi. Avant même – mais bien plus encore depuis – la mise en œuvre quasi généralisée de Projets éducatifs de territoire institués par la loi d'orientation de 2013 sur l'Ecole de la République, les communes et les intercommunalités, qui les copilotent avec les services de l'Etat et les Caisses d'Allocations Familiales (CAF), ont pris conscience de ces enjeux. Nombre d'entre elles ont commencé à les relever en repositionnant leurs propres services, et ceci désormais malgré le peu d'intérêt qu'y porte l'Etat. Mais elles le font essentiellement en direction des enfants de 3 à 12 ans, en lien plus ou moins étroits avec les écoles primaires et du fait de leurs compétences légales envers elles. Les associations de proximité (culturelles, sportives, environnementales, d'éducation populaire, etc.) et, à des degrés divers, les parents et les enfants ont souvent pris part au processus d'élaboration de ces PEDT. Ainsi, pour ces enfants-là, des politiques éducatives publiques des temps libres ont-elles commencé à voir le jour.

Mais qu'en est-il aujourd'hui pour les adolescents (garçons et filles) ? Un chantier équivalent reste manifestement à engager, pour et avec eux et leurs parents, sous l'égide cette fois-ci des Conseils départementaux et de leurs partenaires institutionnels, y compris communaux (dans un cadre déduit de la révision des contrats de cohésion territoriale envisagée par la loi « 4D »). Certains départements (le Nord, la Seine-Saint-Denis...) ont ouvert ces difficiles chantiers. Les CAF disposent depuis peu de l'outil d'une prestation de service Jeunes, en faveur des 12-17 ans. Nombre d'associations d'éducation populaire développent des approches de « pédagogie sociale », inspirées de la pédagogie active et participative de Célestin Freinet et expérimentées, sans guère de soutiens financiers, « hors les murs » des collèges et, singulièrement, dans les espaces publics. Ces efforts doivent être généralisés et systématisés, et reposer sur la présence d'adultes accueillants, bienveillants, dument formés, allant à la rencontre des jeunes adolescent.e.s là où ils et elles sont, et pas seulement là où on voudrait les cantonner – les garçons surtout – sur un mode occupationnel.

A défaut de quoi, l'oisiveté de nombreux jeunes, couplée à la déshérence de politiques publiques locales qui devraient s'adapter à leurs attentes, à leurs curiosités, à leurs aspirations et à leurs énergies potentielles, continuera à ne guère disposer d'autres palliatifs

anomiques que les écrans addictifs et déréalisants, les réclusions à domicile (notamment pour les filles) et les invitations primo-délinquantes de tous ordres (« rixes » y compris).

Il ne suffit donc pas de réagir aux comportements des bandes. C'est aussi une responsabilité publique que de proposer aux adolescent.e.s, au titre de leurs droits aux loisirs, des alternatives de proximité et de qualité à l'intégration dans ces bandes. Les deux stratégies doivent être menées de pair et sur la durée en agrégeant les compétences publiques, d'Etat et territoriales, et privées.

La constitution et les affrontements entre bandes de jeunes adolescents cherchant à créer de l'histoire plutôt que, à leurs dépens, de tragiques faits divers sur leurs territoires de vie ne relèvent plus de la débonnaire *Guerre des boutons*, imaginée par Louis Pergaud. Il revient donc aux parlementaires mais plus encore aux futurs Conseils départementaux de veiller à ce qu'ils ne reproduisent pas la sauvagerie de *Sa majesté des mouches*. Dans les pages de ce roman, William Golding montrait ce qu'il advenait d'enfants livrés à eux-mêmes sur une île déserte en l'absence d'adultes aptes non pas à réprimer mais à structurer et accompagner, bref à socialiser, leurs besoins de découvrir et d'expérimenter des temps de loisirs collectifs entre pairs, hors – mais pas trop loin – de leurs collèges et de leurs familles.