

## TENIR LA MAIN, LACHER LA MAIN : UNE DIALECTIQUE POUR L'ÉDUCATION POPULAIRE

Frédéric Jésus \*

**Résumé** - Les projets actuels de main mise des pouvoirs publics - et notamment des élus locaux - sur l'éducation familiale sont de nature à inquiéter les parents quand ils prétendent les « responsabiliser » sans les aider pour autant à mieux assumer leurs rôles.

De ce point de vue, l'approfondissement de l'injonction apparemment paradoxale faite non seulement aux parents mais aussi à tous les éducateurs – et que résume bien la métaphore « savoir à la fois tenir et lâcher la main des enfants » – présente un double avantage. Elle permet tout d'abord de rendre explicite la singulière complexité de l'éducation à tous les âges de l'enfance et de la jeunesse, et de le faire en des termes permettant aux parents de s'en saisir pour en débattre entre eux et autour d'eux. Elle les incite ensuite, dans une perspective de coéducation, à se rapprocher des professionnels et des autres acteurs impliqués de la sorte à leurs côtés.

Les uns et les autres sont alors susceptibles, en activant des relations de confiance et de respect mutuels, d'envisager comme une finalité commune l'émancipation des enfants et des jeunes qu'ils ont la responsabilité non pas de dresser, mais d'élever ensemble.

### Les familles encore et toujours mises en cause, « à l'insu de leur plein gré »

À l'heure où ce texte est rédigé, nul ne sait comment le gouvernement actuel et sa majorité parlementaire auront articulé le projet de loi sur la prévention de la délinquance (sous entendu et principalement : de la délinquance juvénile) et celui sur la protection de l'enfance. Nul ne sait en particulier si l'un aura fini par absorber l'autre.

Quelques grandes tendances semblent en revanche d'ores et déjà arrêtées. Le premier de ces projets organise essentiellement la surveillance, la sanction et la contention de proximité des mineurs perçus comme dangereux, et celles de leurs familles ; la proximité ayant ses limites, l'éloignement physique des uns et des autres n'y est pas exclus. Le second projet vise à renforcer et à diversifier les moyens de sécuriser les conditions de vie et de développement des mineurs perçus comme en danger ou en risque de l'être, tout du moins quand elles relèvent de leurs familles. Dans les deux cas, en effet, les cadres et les déterminants sociaux, économiques et institutionnels des problèmes envisagés sont soigneusement contournés. Les familles – ou du moins certaines d'entre elles - sont désignées comme les seuls lieux de production des dangers dont leurs enfants sont susceptibles d'être les auteurs ou les victimes : soit elles ne les « tiennent » pas assez et ils agissent abusivement, soit elles ne les « lâchent » pas assez et ils subissent non moins abusivement.

---

\* Médecin, pédopsychiatre, cadre territorial. Auteur de « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », 2004, Dunod. Vice-président de la section française de Défense des Enfants International.

Les deux projets de loi semblent faire l'objet de commentaires relativement consensuels au sein des milieux professionnels et intellectuels impliqués dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques dédiées aux enfants, aux jeunes et aux familles, aux plans national et local. Ainsi la nocivité du projet de loi sur la prévention de la délinquance est-elle, à juste titre, décriée de façon quasi unanime. Le bon sens dans lequel va, à plus d'un égard, celui sur la protection de l'enfance est salué de même par des acteurs et des observateurs qui s'attendaient sans doute au pire. Peut-être se montrent-ils confusément soulagés, aussi, de ce que n'y soient pas données à penser des questions autrement complexes et impliquantes, telles que la protection des enfants face à la pauvreté, au mal logement, aux conditions de vie et de travail imposées à leurs parents, à l'obésité, aux accidents de la voie publique ou encore aux maltraitances institutionnelles.

Dans tous les cas de figure, les arguments d'appréciation échangés entre tous ces bons experts passent largement au dessus ou à côté des principales préoccupations des citoyens profanes et notamment de ceux des classes populaires, quelles que soient leurs couleurs. La sophistication des débats de colloques, des articles publiés dans la presse spécialisée et des pétitions qui circulent sur Internet n'y peuvent mais : la plupart des gens pensent de bonne foi qu'il faut plus et mieux sanctionner les enfants délinquants et leurs familles, plus et mieux encadrer les enfants en danger et leurs familles, et que les projets de loi annoncés s'y emploieront de façon satisfaisante. Exposés à un prêt-à-penser médiatique qui écrase leurs propres vécus, bien peu s'autorisent à se demander si ces enfants et ces familles ne sont pas déjà ou ne pourraient pas être un jour les leurs... Même ceux qui s'appêtent à voter ces lois n'ont pas l'air d'y songer.

### **De l'importance d'ouvrir aux principaux concernés les débats qui les concernent**

Il est certes utile que les professionnels, les intellectuels et autres experts consacrent du temps et de l'énergie à se convaincre les uns les autres de la justesse d'arguments que, pour l'essentiel, ils partagent mais qu'ils se doivent d'ajuster sans cesse. Aujourd'hui, cependant, cette approche conceptuelle en milieu souvent clos ne saurait suffire. Un enjeu bien plus déterminant consiste à sensibiliser, alerter et mobiliser les citoyens ordinaires, et notamment les familles, sur les risques massifs ou subtils, directs ou indirects, que les projets de loi en voie d'adoption font et feront peser sur eux.

N'est-il pas urgent, dès lors, de mettre les discours « savants » à la portée et donc au service de débats ouverts à tous - parce que intéressants pour tous - en acceptant de les consacrer aux situations à la fois banales et complexes de la vie quotidienne et aux moyens d'y faire face ? S'agissant des politiques éducatives, les décideurs, les acteurs et les experts doivent d'autant moins accaparer les termes de ces débats et d'autant plus les partager avec les milieux populaires que ceux-ci sont manifestement les principaux concernés par ses tenants et ses aboutissants. Ce n'est pas la plus modeste des ambitions que de vouloir rendre ambitieux les plus modestes.

Le présent article voudrait contribuer à fournir quelques outils théoriques à ces enjeux pratiques et politiques. Aussi développera-t-il l'un d'entre eux, presque arbitrairement, avec l'idée de le mettre à la disposition de qui voudra s'en servir dans le cadre de discussions publiques, d'initiatives d'éducation populaire ou d'actions de formation initiale, et dans toutes les occasions où s'échangent des conceptions et des expériences sur « la prévention » et « la protection » en matière éducative. Ce sont là, en effet, de beaux et importants sujets qui méritent de s'y arrêter : ils déterminent le présent comme l'avenir.

Il s'agira ici d'explorer un « exemple », au sens où Hegel dit qu'il s'y trouve souvent plus de vérité que dans ce dont l'exemple est l'exemple. Ce procédé permettra aussi de mettre en lumière à quel point l'idéologie et la culture imprègnent les actes et les choix les plus ordinaires de la vie quotidienne.

L'exemple / outil / support de débat ici proposé est forgé à partir de la perception que les adultes ont du corps de l'enfant, ou plutôt d'un élément significatif de celui-ci, sa main, qui conjugue d'intenses dimensions fonctionnelles et relationnelles. On voudrait en particulier intéresser le lecteur, puis ceux à qui il s'adressera, à deux postures simples : tenir la main, et lâcher la main. Chacun, parent ou autre éducateur, en fait suffisamment l'expérience au quotidien - concrète et physique avec les jeunes enfants, métaphorique ou symbolique avec les plus grands et les adolescents ; chacun mesure l'intérêt de la dialectique recelée par le rapprochement de ces deux postures.

On soulignera tout d'abord l'importance que prend la main dans l'évolution de l'espèce et du sujet, puis sa place dans la relation éducative et, au delà, les représentations culturelles qui lui sont attachées. On abordera ensuite l'apparente opposition entre les deux postures relationnelles qui depuis toujours s'adressent à cette main, puis les moyens d'en conjurer les pièges en privilégiant une vision aussi émancipatrice que socialisante de l'éducation.

Tel est le possible mode d'emploi de cet objet à débat qu'est la gestion de la main de l'enfant.

### **Une brève histoire de la libération de la main**

Les paléontologues et les anthropologues ont montré comment, du poisson au lézard, du lézard au mammifère et du mammifère à l'homme, s'est effectué le redressement progressif du corps des animaux vertébrés. Le long passage de la nage à la marche bipède a permis, en libérant la main et en favorisant mécaniquement le développement du crâne et des aires cérébrales temporales, de rendre possibles les conditions anatomiques de la pensée réflexive et du langage symbolique.

Plus que de ses parents, un enfant résulte de sa condition humaine, qui est aussi la leur. Ce que l'espèce a réalisé en quelques millions d'années avant lui, il le reproduit en un an. Renonçant à la reptation puis à la déambulation « à quatre pattes », il se redresse, se tient debout et commence à marcher, à explorer le monde autour de lui par ses propres moyens, à en expérimenter et en modifier les ingrédients. À la différence des autres animaux, sa main ne lui sert plus à se déplacer. Se substituant à la bouche pour saisir, porter et transporter les objets, elle rend celle-ci disponible pour d'autres fonctions : exprimer des sentiments et, surtout, articuler des syllabes et des mots et, bientôt, articuler des mots entre eux. Le langage permet assez vite à l'enfant de nommer et de commenter, pour lui-même et pour autrui, ce vers quoi ses pas le mènent et ce que sa main lui permet de faire. Aristote en avait déduit à juste titre que c'est parce qu'il a une main que l'homme pense.

Dès sa naissance en effet, voire avant, le petit d'homme, s'affaire chaque jour à construire et manifester son appartenance à l'espèce humaine, à travers notamment les relations intenses que sa totale dépendance à autrui l'amène à entretenir. Ses mouvements et son babil anarchiques s'organisent, sa main se tend ou se replie selon les situations. « *L'éducation de l'homme commence à sa naissance ; avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà* » (Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*). Puis vient le moment,

émouvant entre tous, où la main de l'adulte et celle de l'enfant se séparent et où celui-ci effectue ses premiers pas autonomes. Simultanément, les premiers mots commencent à nommer ce qui est là et, bientôt, ce qui n'est pas là.

Attributs spécifiques du corps humain, la marche bipède et l'émission / réception d'un langage symbolique articulé sont perçues, à juste titre, comme les deux principaux critères d'humanité. Elles permettent de découvrir le monde en même temps que de le penser, de s'y penser, d'échanger et de croiser les expériences qu'on y mène au fur et à mesure des rencontres qu'on y fait. Il en résulte la formidable liberté d'analyser, de comprendre et de modifier son environnement naturel, d'enrichir sa culture, et de le faire à la fois pour soi et avec autrui.

C'est parce que l'homme peut saisir à pleines mains ce qui l'entoure tout en réfléchissant à ses actes qu'il a su prendre l'initiative d'infléchir et de faire progresser ses conditions de vie en maîtrisant une partie de ce qui les détermine. Le progrès humain consiste bien souvent à organiser les moyens de repousser, par une action délibérée et programmée, les causes de la fragilité et de la précarité de l'existence. Aussi en alla-t-il jadis du passage de la chasse à l'élevage, de la cueillette à l'agriculture, du feu de bois à l'électricité ; ou, plus récemment, de l'assistance à l'assurance, de l'exploitation au droit du travail.

Revers de la médaille : l'autonomie de la marche, la libération de la main, la diversification des fonctions buccales, la capacité d'anticiper par la pensée et de présentifier l'absence par le langage peuvent amener l'enfant à tomber, à se blesser ou à blesser autrui, à fomenter une vengeance, à mentir ou à médire. De même, le progrès technique peut faire obstacle au progrès de civilisation : l'agriculture intensive peut détruire les sols, l'élevage martyriser les animaux, le gaspillage menacer gravement les équilibres écologiques, l'excès d'assurance fragiliser ses bénéficiaires, le droit du travail se retourner contre les travailleurs et maltraiter les chômeurs.

### **L'éducation, ou l'impossible à portée de main**

Si, du fait de ses exceptionnelles facultés, l'homme – comme l'indique un proverbe africain – est le plus souvent un remède pour l'homme, il peut aussi en être la plus redoutable menace. C'est pourquoi la conquête par l'homme de sa propre liberté doit s'accompagner de celle, concomitante, des moyens de la protéger des dangers auxquels son usage égoïste peut l'exposer.

L'éducation joue à cet égard un rôle essentiel. On sait qu'elle se déroule en premier lieu dans l'espace familial, mais aussi dans de nombreux espaces institutionnels, et sur le temps long qui mène de la naissance jusqu'à l'entrée, plus ou moins formalisée, dans la vie adulte. Elle assigne aux différents éducateurs ainsi impliqués un devoir complexe et partagé qui, à la lumière de ce qui vient d'être rappelé, peut être métaphorisé en les termes suivants : savoir à la fois tenir la main des enfants et savoir la leur lâcher. En d'autres termes : réussir à protéger tout en autonomisant ; à sécuriser, et donc à favoriser, la prise de risque inhérente à l'exploration et à la découverte du monde, à la compréhension de ses usages. Tout parent et tout éducateur sait que ces opérations doivent souvent être menées de façon simultanée, et ceci à tous les âges de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence. C'est à ce prix que chacun acquiert durablement confiance en soi et en les autres, la capacité de tenir à ce que l'on est sans craindre à chaque instant de se sentir lâché.

Présentée ainsi, la tâche éducative est aussi ardue que captivante. Elle séduit, inquiète ou rebute. Moins nombreux qu'on ne le prétend sont les parents et les éducateurs qui s'en désintéressent et fuiraient ainsi leurs responsabilités soit d'emblée, soit au fur et à mesure que grandissent les enfants. Il en est certes qui, succombant à d'anciennes ou plus récentes sirènes idéologiques, se plaisent à rigidifier le dilemme en optant pour le désengagement absolu (il n'est de main libre que lâchée) ou pour la contention permanente (il n'est de main sûre que tenue). Nonobstant ces positions extrêmes, la majorité des adultes se résout habituellement à assumer la part d'impossible que le pessimisme freudien assignait – avec celui de gouverner et celui de soigner – à l'acte d'éduquer : à l'évidence, la main doit être à la fois tenue et lâchée.

On pourrait remarquer que, de ce point de vue, l'impossible est l'impôt que l'on paye à la cible. Celle-ci est étroite, l'arc de qualité variable, l'archer plus ou moins entraîné : qui peut assurer qu'il réussira à placer toutes ses flèches au service de la construction harmonieuse et de l'avenir radieux des enfants qu'il élève ?

Gouvernants et législateurs font pourtant mine de n'en rien savoir. Ils réitèrent aujourd'hui leurs menaces de suspension, d'« encadrement » ou de mise sous tutelle des prestations familiales à l'encontre de certains parents : ceux qui, suspectés de trop ou trop tôt lâcher la main de leurs enfants, les laisseraient errer aux franges de ces zones interdites dont nul ne connaît vraiment la géométrie sociale. Ils projettent d'expertiser le corps de l'enfant dès son plus jeune âge et de le soumettre à des « rendez vous médicaux fixes » pour s'assurer de sa conformité à des normes discutables, et discutées. Ils entendent le considérer comme le vecteur précoce des comportements sociaux illicites, le facteur prédictif des futures atteintes à l'ordre public. Ce corps est subrepticement devenu le support le plus visible, l'enjeu le plus manifeste, la cible la plus exposée de politiques publiques un peu trop attentionnées à son égard : au nom de la protection et de la prévention qui lui sont dues, elles brandissent les outils médico-psychologiques, voire pharmacologiques, de sa contention et de la répression de ses débordements. On veut lui apprendre la peur. Mettre son intelligence sous écoute.

À travers ce qu'il donne à voir, le corps exubérant du jeune enfant est ainsi perçu comme anticipant l'adolescent et l'adulte qu'il deviendra et ce qu'ils pourraient donner à être : des citoyens en quête d'autonomie, investigateurs et indisciplinés, susceptibles de ne pas se soumettre à l'ordre dominant du respect des prescriptions de toutes natures et de l'instrumentalisation subie. Il faut donc le prendre en main.

### **La main comme métaphore et métonymie des activités humaines et de l'éducation**

Parce que la main est, d'une certaine façon, le propre de l'homme, et l'éducation le moyen d'orienter les usages qu'il en fait et qu'il en fera, tout projet de société pourrait être assez simplement évalué à l'aune de la façon dont il gère ou dose ces deux façons de concevoir les relations entre adultes et enfants : tenir la main, lâcher la main.

Formuler de la sorte les enjeux individuels et sociaux de l'éducation comporte, on l'a dit, une évidente dimension métaphorique. Tout se passe comme si le dilemme de la gestion de la main illustrait au mieux ce qui relie les pratiques et les théories éducatives, mais aussi les places qu'y occupent le corps et la pensée tant de l'adulte que l'enfant. « *Entre une pratique sans tête et une théorie sans jambes, il n'y aura jamais à choisir* » (Régis Debray, *Révolution dans la révolution ?*) : sans doute peut-on l'affirmer parce que la main assume et exprime en effet le lien entre la pratique et la théorie, entre la tête et les jambes.

La main est ce qui confère à la pensée ses moyens d'action – quand bien même l'action est annoncée, accompagnée, commentée et prolongée par le langage. La main, outil de la pensée, étend le périmètre d'intervention et d'influence du corps. C'est par elle que « *l'esprit et le corps sont un même individu que l'on conçoit tantôt sous l'attribut de la pensée et tantôt sous l'attribut de l'étendue* » (Spinoza, *Ethique*, II, 21, scolie).

C'est pourquoi, pour rendre compte des modalités, des complexités et des finalités de l'éducation, on ne peut réduire à sa seule dimension métaphorique l'importance qu'il faut reconnaître à la main. Une dimension métonymique est également à prendre en compte. La main semble souvent résumer l'ensemble de l'être – corps et pensée – en action. Sur elle se concentrent nombre de ses manifestations (étymologiquement : ce que fait la main). Il suffit par exemple, pour s'en convaincre, de penser aux rôles qu'elle joue, aux techniques qu'elle met en œuvre, aux intentions qu'elle véhicule à travers les gestes de puériculture, les massages, les salutations rituelles, les caresses ou les gifles, etc. mais aussi la création et l'expression artistiques (la main peint, écrit, joue de la musique).

La place de la main dans l'éducation peut rejoindre les exemples de cette liste. Elle est, tout du moins dans la culture biblique, au service de la quête du savoir : « *et ma main, se levant vers l'arbre de science, a la forme du fruit qu'elle voudrait saisir* » (François Mauriac, *Orages – David vaincu*). Elle est aussi désignée comme le support relationnel de la transmission négociée des savoir être : si c'est d'abord la main de l'adulte qui « décide » de tenir ou de lâcher celle de l'enfant, bien vite celle de l'enfant « décide » à son tour. Tout comme apprendre, prendre la main est un verbe d'action à double face. Souvent, celui qui guide et celui qui est guidé inventent ensemble le chemin.

Au-delà du soin, des arts ou de l'éducation, c'est dans de nombreux domaines de la vie relationnelle et des activités humaines qu'est mis en valeur le rôle que l'homme, à travers des gestes symboliques ou des expressions courantes, attribue à sa main pour le représenter tout entier dans son être, sa façon d'être, sa volonté ou les manifestations de celle-ci. Bien entendu, l'enfant est particulièrement attentif et réceptif à ce qui lui est ainsi donné à voir et à entendre, sur le plan tant comportemental que linguistique, de ce qui relie le geste et la parole.

Il perçoit ainsi ce qui relève du registre de la préhension et de la possession : à portée de main, prendre quelqu'un en main, avoir la situation en main, faire main basse, remettre de la main à la main, ou en main propre. Ou de la relation et des sentiments : serrer la main, demander ou donner la main en mariage, passer la main, agir en sous-main, avoir ou reprendre la main. Ou, plus précisément, de la solidarité : marcher main dans la main, donner un coup de main, avoir la main sur le cœur, prêter la main, voire main forte. Ou, à l'inverse, de l'hostilité, de la domination ou du commandement : en venir aux mains, forcer la main, main-mise, main de fer, à main armée, homme de main, main de justice, main levée. Ou, plus banalement, du travail et de l'habileté : travail manuel, main d'œuvre, petite main, fait main, cousu main, avoir le coup de main, de main de maître. Pour ne rien dire de l'abomination fiscale que fut le régime de la main morte, ni de la tenue des mains courantes dans les commissariats entre deux passages de menottes, ni des « kits mains libres » qui, en autonomisant de nouveau la main et la bouche, restituent à l'heureux détenteur du kit en question la liberté de parler tout en agissant, et même de ... parler avec les mains.

## **Toute volonté de contrôle politique de la main est d'essence totalitaire**

Cet échantillon d'expressions qui imprègnent le langage et la culture illustre à quel point ceux-ci valorisent la main comme symbole du corps en mouvement, comme support du sens des actes et de la création du sujet, comme vecteur de ce qui mène de l'émotion au sentiment, de l'intention à la conception. Il aide aussi à percevoir à quel point la gestion parentale et éducative de la main de l'enfant, et la question sociale qui prend cette gestion comme objet, sont aussi importantes que délicates à traiter. Leurs enjeux dépassent largement les domaines de la protection et de la sécurité. Ils concernent à la fois le corps, la volonté et la capacité de penser et d'agir par soi-même et avec autrui.

Le projet de maîtriser précocement et durablement les déambulations du corps, par les seules méthodes de la contention et au nom du primat de la norme comportementale et de l'ordre public, révèle ses sous-bassements totalitaires de contrôle social global, étendu de la main au cerveau (à l'exception de la part de celui-ci réservée aux marchands de sodas). Il s'avère aussi vouloir créer ou aggraver ce qui le justifie. Il consiste en effet à empêcher enfants, parents et éducateurs de développer par eux-mêmes une authentique pédagogie de la liberté, à entraver l'apprentissage accompagné et raisonné de ce qui permet à chacun de construire les conditions autonomes de la sécurité individuelle et collective sans renoncer pour autant à la capacité d'explorer et de changer le monde. En faisant obstacle de la sorte à ce qui permet aux familles et à leur environnement éducatif et social d'élaborer ensemble, avec les enfants et les jeunes, des conceptions et des stratégies de prévention et de protection respectueuses du bien et de l'intérêt communs, on ouvre la voie aux approches préférentiellement policières et judiciaires de celles-ci.

La nécessaire proximité que requiert tout projet éducatif ne gagnera rien à rapprocher des enfants, des jeunes, des familles et des professionnels un pouvoir répressif accru confié à des maires transformés en shérifs. Ceux-ci ont mieux à faire. Il leur revient, en l'espèce, de développer les offres d'accueil, d'activités et de loisirs périscolaires et culturels de qualité plutôt que les interventions de polices municipales ouvertes à la coopération contrainte de travailleurs sociaux et à l'expertise biaisée de spécialistes de la santé mentale.

En matière d'éducation, le « coup de main » attendu des pouvoirs publics, notamment de proximité, et leurs contributions aux projets éducatifs locaux devraient en effet se limiter utilement : tout d'abord à assumer la part qui leur revient dans la mise à disposition de ressources permettant aux enfants, aux parents et aux professionnels de sortir de l'isolement et de l'enfermement dans l'espace clos de la famille ou de l'institution ; ensuite à conforter les parents dans leurs rôles et les éducateurs dans leurs fonctions, et à le faire en créant et en entretenant des conditions favorables à leurs coopérations et à leurs solidarités. Nul besoin pour cela d'instituer dans les mains des maires des « Conseils pour les droits et devoirs des familles », qui feront tout l'inverse. Il est d'autres façons de rameuter des adultes auprès des enfants, et de plus engageantes.

Pour en rester à la symbolique de la main, deux remarques doivent en effet être encore effectuées avant de conclure.

## **Autant de mains que d'éducateurs**

Chacun aura remarqué que l'enfant a deux mains, tout comme il a (au moins) deux parents et, plus généralement, deux sources de références éducatives : celles de sa famille, et celles des institutions éducatives qu'il fréquente de sa naissance à son entrée dans l'âge adulte. Son éducation est essentiellement une coéducation, une cogestion des fonctions consistant en ce que l'une de ses mains soit tenue et guidée pendant que l'autre est lâchée et instruite à l'autonomie. Que l'une apprenne à imiter pendant que l'autre apprend à découvrir.

Si, à tel ou tel moment, les deux mains doivent être tenues, encore faut-il que ce soit par des adultes qui se sont mis d'accord pour avancer dans la même direction et éviter à l'enfant l'épreuve de l'écartèlement ou du conflit de loyauté. Et si, à d'autres moments, une main doit être tenue pendant que l'autre peut être lâchée, encore faut-il aussi que les adultes qui se répartissent ainsi les rôles le fassent après avoir résolu ensemble leurs éventuelles divergences pour prémunir l'enfant de tiraillements dont il serait le premier à subir les préjudices.

Dans tous les cas de figure, le parti pris de la coéducation nécessite que soient clarifiées, apaisées et rendues créatives les conditions de prise de décision et d'action des coéducateurs. Humilier, stigmatiser, pénaliser sans retenue les éducateurs, les opposer les uns aux autres en créant entre eux une atmosphère de rivalité, de méfiance, de suspicion, de délation et de contrôle mutuel ne peut aboutir à terme qu'à troubler les repères de l'enfant, à profondément l'insécuriser et à l'inciter à tourner le dos aux uns et aux autres, les mains rageusement ou désespérément serrées en forme de poings au fond de ses poches. D'un périmètre éducatif régi par des rapports de force, de maîtrise, de repli sur soi et de défiance, l'enfant cherchera à s'extraire sans avoir fait l'apprentissage de la coopération, de l'ouverture, de la générosité, du respect et de la confiance mutuels. Lassé d'être l'objet de conflits portant sur les normes – parentales, comportementales, éducatives -, il entrera dans la vie adulte en perdant de vue que, d'une part, la norme n'est pas la loi et que, d'autre part, comme l'a depuis longtemps souligné Montesquieu, la loi est ce qui réunit les hommes et non pas ce qui les oppose, ce qui crée des liens entre eux dès lors qu'ils ont renoncé à vivre en troupeaux ou en tribus en se tenant physiquement et continuellement la main pour se surveiller et se contraindre.

Ce qui amène à la seconde remarque. Si la coéducation doit être bienveillante dans ses modalités, c'est parce qu'elle doit être émancipatrice dans ses finalités.

### **Émanciper au sens propre du terme**

Étymologiquement, « émanciper » signifiait, dans le droit romain, « libérer de l'appropriation » (sous-entendu : par l'autorité paternelle ou ce qui la représente). Le mot était construit à partir de *ex*, hors de, et de *mancipium*, droit de propriété, lui-même issu de *manus*, main, et de *capere*, prendre, saisir. Dans le droit contemporain, émanciper désigne le fait de faire précocement cesser, avant l'âge de la majorité, l'exercice de l'autorité parentale sur un mineur.

Dans son acception moderne et non juridique, émanciper et s'émanciper s'entendent généralement comme « (se) dégager d'une autorité, d'une domination » ; bref, se déprendre d'une main mise. De ce point de vue, l'éducation émancipatrice peut être considérée comme l'art de savoir lâcher à bon escient la main des enfants. Elle ne consiste pas à les abandonner, à les livrer à eux mêmes – ou, plus exactement, à tous les intérêts qui rôdent autour de leurs personnes, de la main d'œuvre ou du pouvoir d'achat potentiels qu'ils

constituent. Jusqu'à leur majorité, et même après, les enfants restent la plupart du temps demandeurs de la proximité d'une autorité bienveillante, conçue comme l'instance qui exerce et assume le pouvoir d'autoriser et pas seulement le pouvoir d'interdire. Émanciper consiste alors à rendre l'enfant progressivement acteur de sa propre éducation.

On sait par exemple, mais on hésite trop souvent à faire savoir, que ce sont dans les familles et les établissements où l'on discute beaucoup, où les enfants participent à l'élaboration des règles et où l'on négocie avec eux les choix d'organisation de la vie quotidienne que l'on observe les meilleurs résultats, notamment scolaires. Dans de telles conditions, les enfants acquièrent plus d'autonomie, plus de confiance en leurs compétences, plus de compréhension des consignes individuelles et collectives, plus de prise en compte des points de vue d'autrui. Il est, à l'inverse, des situations où rien n'est discuté avec l'enfant : soit l'adulte estime avoir toujours raison et l'enfant ne se sent pas concerné par des règles qu'il faut alors lui imposer sans qu'il y adhère nécessairement ; soit l'adulte renonce d'emblée à toute négociation, par crainte des conflits, et l'enfant prend seul toutes les décisions qui le concernent, y compris les plus défavorables pour lui.

Entre l'approche autoritaire qui consiste à tenir la main sans cesse jusqu'à la soumission ou la rupture, et l'approche libérale-« libertaire » qui consiste à lâcher la main d'entrée de jeu jusqu'à ce que s'opère la sélection « naturelle » entre ceux qui peuvent survivre à leurs impulsions et ceux qui ne le peuvent pas, il existe une approche émancipatrice qui consiste à négocier en permanence avec l'enfant, selon son âge, les contextes et les conditions de sa prise d'initiative et d'autonomie. Certes plus exigeante et, en apparence, plus contraignante pour les adultes, cette troisième semble apte à mieux inscrire dans la durée les progrès qu'accomplit l'enfant au jour le jour.

Il reste à vérifier que cette approche emporte la conviction de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Telle est l'une des questions urgentes qu'il conviendrait aujourd'hui de mettre en débat.

### **Pour une coéducation émancipatrice**

Les institutions éducatives, et notamment l'école, ont été conçues - tout du moins par la III<sup>ème</sup> République - en grande partie pour contrecarrer l'obscurantisme supposé des familles, l'influence que les Églises faisaient peser sur elles et la volonté d'une partie peu éclairée du patronat de s'assurer la main mise sur le travail des enfants et des jeunes. Encore ces institutions visaient-elles surtout à instruire, à transmettre des savoirs, des compétences et des comportements, à modeler le futur citoyen, à le qualifier pour son emploi à venir - mais pas tant à l'émanciper. Il s'agissait moins de lui lâcher la main que de lui en tendre une nouvelle.

Les intervenants socio-éducatifs, « généralistes » ou spécialisés, sont quant à eux les héritiers d'un autre volet du projet républicain, qui n'a jamais vraiment su hiérarchiser ou articuler ses objectifs de substitution, de suppléance et de réhabilitation à l'égard de familles décrites, selon les cas, comme défailtantes, « pathogènes » ou en difficulté. Ils font aujourd'hui état de leur malaise croissant face aux injonctions souvent paradoxales qui leur sont faites. Pour dépasser par le haut les contradictions qui en résultent, ne devraient-ils pas plutôt chercher à faire alliance avec les familles - et avec les diverses structures éducatives de leur environnement - pour se consacrer avec elles non plus seulement à la protection des enfants, mais aussi et tout autant à leur émancipation ?

Il est certes plus difficile de coéduquer dans le sens de l'émancipation que dans celui de la protection. L'enfant « objet de protection » ayant deux mains, il peut – on l'a dit - tenir par l'une à sa famille et par l'autre à l'éducateur professionnel et mandaté. Chacun a quelques chances de finir par trouver sa place dans ce scénario coéducatif. Mais quand il s'agit de lâcher les mains, l'une après l'autre, progressivement et de façon cohérente, la coordination des co-émancipateurs peut s'avérer plus complexe, plus délicate, plus matière à confrontation des conceptions en présence. En outre et pour sa part, l'enfant se mêle alors plus activement d'exercer peu à peu la liberté qu'il entrevoit au fil des étapes de cette entreprise - ne serait-ce qu'au nom des droits qui lui sont aujourd'hui théoriquement reconnus d'exprimer son point de vue sur les décisions qui le concernent et de participer à leur mise en œuvre.

Autant dire que se pose alors pour tous la question du sens de l'émancipation.

Que serait en effet une émancipation qui renverrait chacun à sa solitude plus qu'à sa liberté, dans un contexte de déshérence accrue des liens sociaux et familiaux, et qui rendrait les mains des enfants disponibles pour de nouvelles entraves - celles que propose par exemple la « main invisible » du marché ? Que serait, en d'autres termes, une émancipation qui ne doterait pas chaque enfant, chaque jeune, des moyens d'exercer sa liberté de création, individuelle ou collective, mais seulement des moyens de revendiquer une pseudo-liberté de consommer, et qui ferait au total dépendre le registre de l'être du registre de l'avoir ?

Quelle qu'en soit l'indiscutable urgence, il ne suffit plus de procéder à la seule analyse critique et théorique des tendances actuelles à stigmatiser et à pénaliser les familles qui ne protègent ou ne surveillent pas assez leurs enfants. Il est non moins urgent de réfléchir et d'agir avec elles et toutes les autres, et de le faire avec des mots et des exemples qui leur parlent, pour qu'elles ne soient pas abandonnées à leurs inquiétudes et à leurs solitudes. Il le faut notamment aux moments cruciaux – et il en est plusieurs - où il s'agit pour elles de laisser le libre arbitre de leurs poussins grandis rencontrer, au seuil de la porte du poulailler, soit le libre arbitre des renards du libéralisme, soit les noirs sourcils des geôliers de l'autoritarisme, soit encore l'armée des thérapeutes commis à la gestion des angoisses de l'individualisme conquérant. Il le faut pour ne pas leur laisser croire que l'émancipation de leurs enfants ne conduit qu'à l'une ou l'autre de ces trois impasses.

Interroger les finalités, construire les méthodes et définir les moyens d'une co-éducation émancipatrice revient en somme à poser les prémisses d'un projet politique mobilisateur pour tous : parents, enfants, jeunes, professionnels de l'éducation et – pourquoi pas ? – élus locaux. La formation des cerveaux et la construction des projets relèvent de l'atelier permanent. Et elles procèdent de la noblesse du travail manuel : c'est des deux mains que demain doit être saisi.

**FRÉDÉRIC JÉSU**

**ARTICLE**

**2006 - Tenir la main, lâcher la main - Une dialectique pour l'éducation populaire**

**Licence (CC BY -NC-ND)**



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

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

**Courriel de l'auteur :** [contact@frederic-jesu.net](mailto:contact@frederic-jesu.net)

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

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

**Paris, 2020**

**ISBN979-10-394-0455-6**