

ACTUALITÉS ET PERSPECTIVES DES RELATIONS PARENTS / PROFESSIONNELS

Frédéric Jésus*

Les relations qui s'établissent, pendant un temps variable, entre un (ou des) parent(s) et un (ou des) professionnel(s) de l'enfance ou de la famille peuvent se comparer à un chemin parcouru côte à côte et jalonné de quelques pauses d'étape où l'on parle du chemin accompli et de celui qu'il reste à parcourir. Je voudrais rendre compte ici de ce que m'ont donné à voir et à penser les chemins empruntés et les pauses effectuées à l'occasion de telles expériences relationnelles.

J'ai vécu certaines de ces expériences. Beaucoup d'autres m'ont été relatées, dans différents contextes. Sans doute mon propos provient-il de ce que je suis déjà parvenu à l'âge où je souhaite témoigner et transmettre, sans enjoindre ni contraindre ni, je l'espère, pontifier. Je n'ai cependant pas encore atteint l'âge d'un renoncement tel que, par lassitude, je tournerais le dos au projet d'encourager sans trêve la coopération des parents et des professionnels. Ni à l'intuition qu'il est devenu urgent de les alerter sur certaines des menaces qui rôdent aujourd'hui sur les conditions dans lesquelles ils se partagent l'éducation des enfants et des jeunes. Ni, surtout, à la conviction qu'il importe plus que jamais d'inviter les uns et les autres à faire face conjointement, pour le traverser bravement, au miroir du mensonge où ces menaces leur sont présentées comme le reflet inexorable de leurs erreurs, de leurs responsabilités et de leurs échecs.

OBSERVATIONS GLANÉES SUR LES CHEMINS ET TOUT AUTOUR

Je totalise 27 ans de pratiques professionnelles variées, et souvent intriquées, dans le champ « enfance familles ». Quinze ans ont été consacrés à l'organisation et au fonctionnement de services publics de psychiatrie infanto-juvénile, incluant bien entendu l'activité dite « clinique ». Et quinze autres années (j'ai parfois cumulé les fonctions) l'ont été à la conception, à l'application et à l'évaluation de divers aspects des politiques internationales mais surtout nationales et locales mises en place en direction des enfants et des familles.

Par ailleurs, j'ai des parents depuis ma naissance, ce qui est le cas, entre autres, de tous les professionnels de l'enfance et de la famille. Et je suis parent, ce qui est aussi le cas de beaucoup d'entre eux. Il s'ensuit que, comme eux et pour ces raisons même, je détiens une sorte d'« expertise d'usage » en matière d'éducation et de « parentalité ».

Enfin, depuis 20 ans, je suis l'un de ces millions de militants associatifs que compte notre pays. Je l'ai été, entre autres, dans le cadre d'associations professionnelles et d'une fédération de parents d'élèves. Je le suis

*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 (DEI-France)

aujourd'hui encore dans celui de la section française d'une association internationale de défense des droits de l'enfant et dans celui d'une association de quartier – celui où je réside - devenue gestionnaire d'un centre social.

- **En tant que professionnel, j'ai progressivement redécouvert quelques évidences et acquis quelques convictions.**

La pratique et la réflexion sur la pratique m'ont permis de rejoindre le « chemin » d'une série d'évidences dont la formation initiale éloigne souvent, et dont elle détourne parfois.

La première évidence repose sur le constat selon lequel, pour paraphraser un proverbe touareg, « ce qui se fait pour les familles, mais sans elles, risque de se faire contre elles » - ou du moins d'être perçu comme tel. La preuve en est fournie, ces temps-ci, par la mise en place des « contrats de responsabilité parentale », par plusieurs dispositions de la loi sur la « prévention de la délinquance » ou encore par la formulation de certaines orientations politiques pré-électorales : les discours et les pratiques, initialement bienveillants, forgés au titre du « soutien à la parentalité » risquent désormais de se retourner contre les parents eux-mêmes, et notamment contre les plus en difficulté d'entre eux.

C'est pourtant, en pratique, bien plus les parents eux-mêmes que leur « parentalité » qu'il conviendrait de « soutenir », de façon tangible et concrète, dans l'exercice de leurs rôles et de leurs responsabilités. Il s'avère à cet égard - et c'est la deuxième évidence - que l'expertise « technique » des professionnels et des institutions ne peut nouer une alliance authentique et efficace avec l'expertise « profane » des parents que si les uns et les autres acceptent d'adopter ensemble des changements, progressifs mais résolus, de regards et de postures. Ces changements ouvrent à l'action commune les perspectives d'une éthique partagée, basée sur :

- le respect et la confiance mutuels ;
- le renoncement bilatéral à la tentation de fonder les relations sur des logiques d'emprise et de toute puissance, sur des jugements expéditifs et des rapports de force ;
- la mise en commun, en vue d'une coopération humble et apaisée, non seulement des ressources mais aussi des limites de chacun ;
- sur la prise de conscience de ce que chaque porteur de problèmes est aussi un possible porteur de solutions, pour peu qu'on accepte de le voir et de le rencontrer comme tel.

Les conditions de cette alliance éthique entre parents et professionnels sont essentielles à réunir dans les domaines de la santé et de l'éducation. Ce qui amène à formuler une troisième évidence : dans leur immense majorité, les sociétés contemporaines considèrent que la santé et l'éducation sont les deux principaux piliers tout d'abord du développement personnel des enfants, puis du développement social, économique et culturel de la communauté d'adultes qu'ils constitueront.

Toutefois, dans les sociétés post-industrielles et relativement riches - mais de plus en plus inégalitaires - que sont devenues les nôtres, si le niveau de santé infanto-juvénile est estimé comme globalement satisfaisant, la question éducative semble être passée au premier plan des préoccupations familiales, sociétales et politiques. La plupart des éducateurs se disent - ou sont réputés - être en difficulté avec les enfants et avec les missions qui leur sont confiées à leur sujet.

On ne saurait oublier pour autant les un à deux millions d'enfants pauvres - selon les sources statistiques employées - que compte notre pays et pour lesquels l'accès à des conditions de vie saines (en matière de logements, de loisirs, etc.) et aux soins de santé, quand ils sont requis, reste largement à parfaire. Ni que de grands problèmes de santé publique – comme les allergies respiratoires, les surcharges pondérales et l'obésité, les accidents domestiques et de la voie publique, etc. - constituent désormais de véritables défis.

Force est d'ailleurs de constater que les réponses exclusivement médicales ne sauraient faire face à elles seules à ces réalités, comme on le voit par exemple de longue date à propos de la psychiatrisation abusive de nombreuses formes d'inadaptations et d'échecs scolaires – et bientôt peut-être des « troubles des conduites » des très jeunes enfants. Les excès de la médicalisation des problèmes de santé, de bien être, d'éducation familiale et scolaire et même d'éducation pour la santé sont aujourd'hui devenus flagrants dès lors que les réponses proposées sont trop coupées de leur contexte et de la possibilité d'agir efficacement sur celui-ci.

C'est pourquoi, médecin de formation et d'expérience, j'ai acquis en guise de quatrième évidence la conviction croissante que la santé des enfants était une question trop complexe pour être confiée aux seuls professionnels du soin. Observateur et acteur des politiques publiques de l'enfance et de la famille, il m'est apparu de même que les multiples composantes de l'éducation ne sauraient être confiées aux seuls professionnels de l'Éducation nationale ou de l'éducation spécialisée. S'agissant des établissements et services dédiés à la petite enfance, j'en déduis que les puériculteurs/trices doivent s'impliquer dans les projets éducatifs (à condition toutefois que leur formation initiale leur en confère le goût et quelques clefs) tout comme les éducateurs/trices de jeunes enfants doivent s'approprier les objectifs de santé publique relevant de ce secteur.

Si la santé et l'éducation des enfants sont des domaines d'action sensibles aux objectifs et aux méthodes qui les structurent, elles le sont plus encore aux enjeux politiques qui les traversent. Elles nécessitent en tout état de cause des approches globales et « transversales » et, par conséquent, la mobilisation conjointe d'acteurs – parents, professionnels, associations, élus – d'autant plus déterminés à « faire un bout de chemin » ensemble qu'ils sauront également « faire table ronde » chaque fois que nécessaire. J'y reviendrai.

Cependant, dès que l'intervention menée au titre de la santé se concentre sur la seule dispensation de soins, la technicité des professionnels occupe bien vite le devant de la scène. La hiérarchie explicite des savoirs et des savoir-faire des acteurs nourrit alors la hiérarchie implicite qu'elle (ré)-introduit entre ces acteurs. En revanche, et pour différentes raisons que je vais maintenant aborder, l'éducation est un domaine qui, même s'il devient facilement conflictuel, est sinon plus spontanément du moins plus nécessairement partagé entre parents, professionnels et non professionnels.

- **En tant qu'ayant des parents et qu'étant parent, j'ai pu éprouver comme tout un chacun que l'éducation est une tâche formidablement complexe, mais stimulante.**

Elle est en effet fondée au quotidien, à chacun des âges de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence (voire au delà), sur une double injonction aux termes apparemment contradictoires : devoir tenir la main de son enfant et, simultanément, savoir la lui lâcher¹. Autrement dit : réussir à articuler sa protection et son autonomisation, veiller à ce qu'il puisse s'émanciper en toute sécurité.

Les parents sont placés en première ligne, et sur la durée, pour répondre à cet ambitieux ordre de mission :

- ils le sont tout d'abord auprès de leurs enfants, qui ne manquent pas de les interpellier régulièrement à ce sujet, notamment à l'adolescence ;
- ils le sont ensuite auprès des professionnels éducatifs et sociaux, témoins ou impliqués sur cette scène à leurs côtés ; bien que dûment formés, ceux-ci éprouvent d'ailleurs souvent des difficultés semblables à gérer cette complexité (qu'ils peuvent rencontrer aussi avec leurs propres enfants), mais ils n'ont à le faire que dans le temps et le domaine de compétence limités qui sont institutionnellement les leurs ;
- les parents sont enfin placés en position de rendre des comptes à l'ensemble du corps social (voisins, médias, responsables politiques, etc.) qui se fait facilement jugeant à leur égard en leur dressant le procès à charge du manque d'autorité, de la démission, de l'incohérence, de la « production » - au choix - d'enfants rois ou d'enfants martyrs, d'enfants en danger ou d'enfants dangereux, etc.

Les parents sont bien vite rendus unilatéralement responsables de leur capacité à exercer une « autorité parentale » dont la définition, commune ou juridique, évolue au fil du temps. Ils ont à le faire dans un environnement idéologique qui, après avoir envisagé - l'espace d'une génération - l'idée qu'il était peut être « interdit d'interdire », a bien vite privilégié la lecture libérale de ce slogan sur sa lecture libertaire. Et qui par conséquent, face au consumérisme galopant, a objectivement favorisé les plus forts et les plus riches en renvoyant les plus faibles et les plus pauvres vers les traitements stigmatisants et répressifs que le libéralisme réserve le plus souvent à leurs écarts et à leurs transgressions, et à ceux de leurs enfants².

Il me semble que, tout en étant plus ou moins accompagnée et partagée, l'autorité éducative, et notamment parentale, consiste certes à savoir interdire mais aussi - et peut-être surtout - à savoir autoriser, à devoir dire « non » parfois pour pouvoir dire « oui » souvent. Le défi auquel sont confrontées la plupart des familles mais aussi des autres instances éducatives serait dès lors de parvenir à faire reconnaître et à exercer une autorité qui autorise plutôt qu'une autorité qui ne fasse qu'interdire. Ce défi imprègne toutes les circonstances de l'éducation. Il est cependant lancé dans un contexte de démocratisation récente et généralisée de la vie privée et du fonctionnement des institutions auquel ni les parents ni les professionnels d'aujourd'hui n'ont été vraiment préparés.

¹ Frédéric Jésus, « *Tenir la main, lâcher la main : une dialectique pour l'éducation populaire* », Forum – Revue de la recherche en travail social, n° 112, juillet 2006, pp. 29-36.

² Frédéric Jésus, « *Délinquance des jeunes : les parents sont-ils responsables ?* », in « *Faut-il avoir peur de nos enfants ? Politiques sécuritaires et enfance* », sous la direction de Gérard Neyrand, La Découverte, 2006, pp. 63-73.

C'est pourquoi, du fait même de sa complexité, l'injonction paradoxale que je résume en l'expression, compréhensible pour tous, « tenir la main/lâcher la main » devrait être de nature, aujourd'hui plus que jamais, à rapprocher et à solidariser parents et professionnels. À défaut de quoi, on les voit aussitôt courir les risques de la méfiance mutuelle et de la confrontation, des rivalités de compétences et des procès en incompétences ou encore de la surenchère autoritaire, toutes tendances sans issues aux parfums ambigus desquelles ils sont sournoisement invités à succomber.

- **En tant que citoyen et militant associatif, j'effectue la synthèse des différents constats dressés du point de vue des parents et de celui des professionnels, en les confrontant à l'actualité de leurs enjeux communs.**

Cette actualité me semble marquée par quatre tendances lourdes qui déterminent le cadre des relations parents/professionnels et qui sont susceptibles de déboucher sur un danger majeur, mais aussi sur d'importantes perspectives permettant de le conjurer.

La première tendance est la persistance voire l'aggravation de la crise du projet éducatif républicain. Celui-ci souffre à l'évidence de ses difficultés à garantir l'égalité de jouissance réelle des droits théoriquement reconnus aux enfants en matière d'éducation, de santé et de protection, mais aussi d'expression et de participation. Il souffre aussi de son incapacité à compenser les inégalités socio-économiques et culturelles des familles. À l'instabilité et à l'insécurité récurrentes du secteur de l'emploi pour les parents et les jeunes en fin d'études s'ajoute leur désarroi devant le développement d'une offre marchande agressive en matière de soutien scolaire, de formation et de loisirs.

La deuxième tendance est le reflet de la crise du sens même de l'éducation. Un bégaiement en voie de chronicisation affecte les tentatives d'articuler les finalités et les modalités de l'instruction, de la formation et de la transmission. Quels savoirs et quelles valeurs transmettre aux enfants, et comment le faire, face aux logiques de dérégulation et de concurrence qui menacent les liens sociaux, la sécurité économique et les équilibres environnementaux ? Quelles conciliations opérer entre comportements socialisés et intégration citoyenne d'une part, émancipation et épanouissement personnels d'autre part ?

La troisième tendance résulte de la persistance des pouvoirs politiques et, surtout, administratifs à segmenter les compétences et les offres des institutions en fonction des âges des enfants, des caractéristiques des familles et des objectifs éducatifs. Cette segmentation vient aggraver la propension historique à dresser les éducateurs – parents, professionnels, acteurs associatifs - les uns contre les autres. Depuis peu, elle est relayée par une propension inédite à circonscrire les responsabilités des parents en hésitant entre le projet de les soutenir et de les accompagner, au titre de leur « parentalité » supposée souffrante ou défaillante, et le projet de les pénaliser au même titre, par une singulière perversion du concept même de parentalité.

La quatrième tendance traduit la volonté politique de décentraliser de façon croissante le système éducatif, de la crèche jusqu'à la formation professionnelle, en passant par les établissements scolaires et les centres de loisirs. Mue par une recherche souvent bien venue de proximité, d'adéquation et d'efficacité, cette volonté vise aussi à fédérer les acteurs éducatifs locaux et à coordonner leurs contributions. Mais elle le fait moins souvent sur la base d'une adhésion réactualisée aux principes du pacte républicain que sur celle de

dispositifs contractuels. Or, à ce jour, ceux-ci rabattent encore trop souvent les parents et les jeunes sur un rôle passif de consommateurs de services et d'activités que sur un rôle de co-concepteurs d'un véritable projet éducatif local ouvert à l'expression de leurs besoins et de leurs attentes et à la mobilisation de leur participation active.

La combinaison de ces tendances nourrit le danger de voir le champ éducatif saisi par une triple logique de concurrence : entre les domaines de l'éducation (selon leur hiérarchie supposée), entre les éducateurs (selon leurs statuts), entre les territoires (selon leurs ressources) ; et ceci dans un climat menacé par l'individualisme consumériste mais aussi par la régression paternaliste voire par l'autoritarisme répressif. Une nouvelle pensée réactionnaire pourrait ainsi substituer au triptyque « travail - famille - patrie », de sinistre mémoire, celui de « chômage – parentalité - territoire », dont les prémices rôdent dans l'actualité législative et politique.

Une autre tendance, toutefois, est potentiellement porteuse d'antidotes à ces dangers. Elle est nourrie par les bilans en demi-teinte, on l'a dit, mais néanmoins prometteurs, des politiques et des dispositifs contractuels locaux. Il s'agit d'une part des contrats généralistes institués entre les caisses d'allocations familiales et, pour l'essentiel, les villes : contrats enfance et contrats temps libres, désormais appelés à fusionner - dans des conditions notamment financières qu'il conviendra de suivre avec vigilance - dans le cadre des contrats enfance jeunesse. Il s'agit aussi des dispositifs contractuels locaux plus ciblés vers des territoires ou des familles et enfants en difficulté : contrats de ville - désormais contrats urbains de cohésion sociale - , contrats éducatifs locaux, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, dispositifs de veille éducative, programmes de réussite éducative.

Tous ces dispositifs requièrent l'implication active des élus locaux, et notamment des maires, et leur capacité à promouvoir des politiques publiques bienveillantes à l'égard des familles ainsi que des professionnels et des associations en contact avec elles. C'est dire l'importance de préserver les conditions d'un dialogue confiant entre les uns et les autres.

Pour autant que ces obstacles puissent être levés ou abolis dans un proche avenir, il y a lieu de miser sur l'émergence progressive, déjà expérimentée dans un certain nombre de communes ou de communautés de communes, de véritables projets éducatifs locaux et globaux. Pouvant courir de l'accueil de la petite enfance³ jusqu'à l'autonomisation socioprofessionnelle des jeunes, de tels projets sont de nature à mobiliser l'ensemble des acteurs concernés que sont, aux côtés des parents, les professionnels et les acteurs associatifs contribuant à l'éducation et à la vie scolaires (intégrant les transports et la restauration scolaire), mais aussi au développement d'activités périscolaires, culturelles, sportives et de loisirs de qualité.

Tous ces acteurs de l'éducation, dès lors qu'ils sont reconnus comme tels par les élus et les décideurs administratifs locaux, sont en effet potentiellement enclins :

- à coopérer à la réalisation d'un état des lieux partagé des besoins, des attentes, des ressources et des propositions identifiés sur le territoire du projet éducatif ;

³ Comme c'est le cas, par exemple, pour la ville de Lyon, au moyen d'une organisation politique et administrative qui le rend possible (un même adjoint au maire étant en effet chargé à la fois de la petite enfance et de l'éducation) .

- puis à concevoir, mettre en place et évaluer conjointement une série de réponses appropriées, coordonnées et, chaque fois que possible, décloisonnées ;
- autrement dit à inscrire leurs compétences, leurs initiatives et leurs volontés de coopération dans une perspective de développement social local et durable, misant sur le respect de la personne et des droits de chaque enfant et sur la qualité des milieux et des conditions de vie et d'éducation de tous les enfants.

On observera qu'une telle démarche, étendue à l'échelle d'un territoire et se déployant sur la continuité des âges de l'enfance, est proche dans sa logique et son déroulement de celle que préconise le décret du 1^{er} août 2000 pour l'élaboration des projets d'établissement d'accueil de la petite enfance. L'une et l'autre ne sont pas contradictoires : qui peut le plus peut le moins⁴.

PARI ET PLAIDOYER DE LA COEDUCATION

- De la protection de l'enfance à la coéducation

Dès 1979, dans mes fonctions de pédopsychiatre, et à partir des années quatre-vingt dix, dans diverses fonctions d'observateur, d'accompagnateur et d'évaluateur de politiques publiques locales dédiées aux enfants et aux familles, j'ai eu à m'impliquer de plusieurs façons dans le champ de la protection de l'enfance.

J'ai tout d'abord eu à intervenir, pour en soigner les conséquences et en prévenir la réitération, dans des situations de négligences graves ou de violences commises à l'encontre d'enfants au sein de leurs familles, mais aussi d'institutions éducatives diverses⁵. Il m'a ensuite été donné d'agir en amont de la survenue de telles situations et, plus largement, de m'appuyer sur différents dispositifs d'action sociale et socio-éducative et de santé publique pour tenter de prévenir l'exposition des enfants à des risques et dangers de tous ordres. En prolongeant ces logiques d'intervention préventive, j'ai réalisé l'intérêt de promouvoir, en milieu familial et en milieu institutionnel, la bientraitance simultanée des enfants, des parents et des professionnels⁶. La bientraitance m'a semblé pouvoir désigner le cercle vertueux qu'une sorte de contagion positive peut activer autour et en faveur des enfants – y compris des enfants entre eux - au moyen d'une coopération délibérée, systématique et bienveillante des adultes. Il m'est apparu ce fait banal mais souvent sous-estimé que des adultes décidés à bien se traiter mutuellement avaient de meilleures chances de se montrer bientraitants à l'égard des enfants. Et que leur volonté partagée d'agir au mieux pour les enfants était un motif de concertations dépassant largement celui de leur seule protection pour devenir un moteur de progrès social se donnant pour objet commun les conditions de leur éducation.

C'est ainsi que, après avoir eu l'occasion de le voir mis en œuvre dans différentes circonstances professionnelles m'ayant amené à travailler en Afrique, j'ai peu à peu redécouvert l'intérêt du concept de coéducation.

⁴ Ici encore, l'exemple lyonnais s'avère probant.

⁵ Marceline Gabel, Frédéric Jésus, Michel Manciaux, « Maltraitements institutionnels - Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter », Éditions Fleurus, 1998.

⁶ Marceline Gabel, Frédéric Jésus, Michel Manciaux, « Bientraitance - Mieux traiter familles et professionnels », Éditions Fleurus, 2000.

- Brève histoire du concept de coéducation

Le terme de coéducation a fait sa première apparition en 1878 dans les dictionnaires de la langue française sous une définition générale - « éducation donnée ou reçue en commun » - qui a peu changé depuis lors. Dans son acception la plus large, il accompagne depuis près de 100 ans les principales étapes théoriques et pratiques des mouvements de pédagogie coopérative. Il a été repris par le mouvement scout laïque, sous une acception réduite, pour désigner tout projet éducatif permettant aux enfants de découvrir la différence des sexes dans le respect mutuel et la coopération.

À partir des années 80, différents mouvements et associations⁷ se sont réapproprié le concept.

Ainsi, dans le champ de l'accueil de la petite enfance, où les parents ont été longtemps mis à distance au motif de leurs incompétences voire de leurs nuisances supposées en matière d'hygiène et de puériculture, une fédération comme l'Association des collectifs enfants-parents-professionnels (ACEPP) contribue elle aussi depuis une vingtaine d'années à développer et à concrétiser la démarche de coéducation. Elle le fait de multiples façons (création de services et d'équipements co-gérés par les parents et les professionnels, formations interactives, lancement et animation d'universités populaires de parents, etc.). Ses interférences avec les services publics restent moins fréquentes, et sont donc moins complexes, qu'elles ne le sont dans le secteur scolaire.

- La coéducation est une utopie réaliste qui fait le pari d'une relation de côte à côte entre les acteurs de l'éducation.

L'aspect utopique de la coéducation n'est rien d'autre que le reflet des espoirs dont chaque enfant est porteur dès qu'il vient au monde et qu'il est inscrit sur les registres de la mémoire collective de sa lignée et de l'état civil de sa commune de naissance. Or, tout bien considéré, nombre de ces espoirs s'avèrent accessibles. La naissance et l'éducation des enfants ne relèvent nullement, en effet, de la seule sphère privée. La coéducation devient alors le fondement d'un projet réaliste pour peu que soient collectivement pris en compte tant le contexte et les acteurs qui détermineront sa mise en œuvre que les contraintes et les défis qu'il conviendra nécessairement d'assumer pour le mener à son terme.

La vision coéducative se doit donc d'être méthodique parce qu'ambitieuse, et ambitieuse parce que méthodique. Elle se consacre, en pratique, à la mobilisation permanente des énergies disponibles autour des enfants. Elle vise à fédérer les forces et les potentialités mais aussi les particularités voire les faiblesses et les difficultés de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Elle le fait sur la durée, en s'intéressant fort logiquement à la continuité des âges de l'enfance et de l'adolescence. Elle vise, autrement dit, la complémentarité et la mise en cohérence de toutes les interventions éducatives envisageables, et si possible leur continuité.

La coéducation fait notamment le pari que la coopération des éducateurs est activée par leur volonté de se placer dans une relation de côte à côte, plutôt que de face à face ou de dos à dos, dont les parents sont généralement les premiers demandeurs. Cette relation de côte à côte concerne surtout les parents et les

⁷ Notamment dans le champ de l'éducation populaire et, dans le domaine scolaire, par la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)

professionnels, mais aussi les parents et les enfants, mais encore les professionnels entre eux, les parents entre eux, et même les enfants entre eux. Les parents et les enfants, quant à eux, n'apprécient guère que des professionnels leur proposent d'instaurer, en se plaçant derrière eux, des relations de « suivi » et de contrôle ; ou, au dessus d'eux, des relations de surveillance et de supervision ; ni même, devant eux, des relations de guidance ; ou encore, en dessous d'eux, des relations de soutien qui sous-entendent la charge d'un effort nécessité par leur propre fragilité supposée et le poids d'une dette difficiles à rembourser.

Les parents entendent surtout être reconnus comme les principaux et les plus durablement concernés des acteurs de l'éducation de leurs enfants. En outre, et quoiqu'on en dise souvent, ni les enfants ni les parents n'aspirent en général à être perçus comme occupant le centre d'un dispositif éducatif qui les cernerait de toutes parts, les scruterait sans cesse avec plus de vigilance que de bienveillance, plus d'intransigeance que de sollicitude, et qui les rejeterait sans retour en périphérie en cas de déception ou d'échec des intentions les concernant.

Il s'agit bien moins, pour les parents, pour les professionnels et même - malgré leur fréquent égocentrisme - pour les enfants, d'être au centre de quoi que ce soit que de pouvoir participer ensemble à la « table ronde » des coéducateurs. La configuration de la table ronde suppose que chacun est à sa place (garantie de la spécificité des acteurs) ; que nul n'occupe donc la place d'autrui (garantie de l'absence de confusion entre les acteurs) ; qu'aucune place n'a théoriquement plus d'importance que les autres (garantie de la non hiérarchisation des acteurs) ; que, de sa place, chacun voit et entend tous les autres (garantie de la transparence mutuelle entre les acteurs) ; enfin que nul participant n'est placé au centre (garantie de la non stigmatisation des acteurs).

La coéducation est donc d'abord une affaire d'adultes - même si elle peut devenir aussi, dans un second temps, une affaire d'enfants. Elle leur demande de reconsidérer leurs postures et leurs dispositions mutuelles, et valorise au passage leurs postures d'accompagnement et leurs dispositions à s'entraider. Elle sollicite de leur part, même en cas de litiges, un parti pris de bienveillance, de confiance et de respect. Pour raisonnablement utopique et réaliste qu'elle soit, elle doit être également cimentée par la volonté et la capacité de chacun de s'y sentir impliqué et responsable.

Il va de soi qu'un tel climat relationnel et qu'une telle ambiance éducatives s'avèrent aussitôt bénéfiques aux enfants. La notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » y trouve les conditions les plus propices à sa prise en compte concrète et quotidienne. Plus que la personne de l'enfant, c'est en définitive son intérêt et le souci qu'on en a qui doivent figurer au centre de la table ronde des coéducateurs et inspirer ceux qui les encouragent à adopter cette disposition.

- **La coéducation comme source d'apaisement et d'ouverture pour les enfants**

L'option de la coéducation entre parents et professionnels (notamment de l'Éducation nationale) est de nature à prémunir les enfants du risque récurrent de devenir les enjeux et les supports des tensions voire des rivalités qui, dans les circonstances habituelles, caractérisent souvent leurs relations. Les enfants s'en trouvent d'autant moins exposés à des conflits de loyauté de toutes natures qui peuvent s'avérer pour eux, sinon destructurants, du moins consommateurs d'énergie psychique (et parfois générateurs d'échecs scolaires et d'inadaptations diverses).

Le parti pris de la coéducation parentale présente des avantages équivalents, dans la sphère familiale, notamment lorsque les parents sont en cours de séparation ou séparés, mais aussi au sein de la famille élargie (grands-parents, oncles, tantes, etc....) ou encore de la famille recomposée (étendue aux beaux-parents). Chacun sait que la mise en œuvre d'un tel parti pris ne va pas de soi ni ne se décrète. Mais peut-on imaginer, du point de vue des enfants, l'existence d'options plus souhaitables ou - encore une fois - d'utopies moins raisonnables ?

Au delà, tout comme on dit en Afrique rurale qu'« il faut tout un village pour élever les enfants », on pourrait dire aujourd'hui, dans nos sociétés européennes urbanisées à 80 % et très institutionnalisées, qu'il y faut tout un quartier ou encore tout un réseau - « élever » les enfants signifiant en l'espèce ni les abaisser, ni les flatter, ni les soumettre, ni les dresser. Un tel réseau coéducatif peut inclure les parents, les professionnels, les associations, les élus locaux, mais aussi - pourquoi pas ? - les voisins, les commerçants, les bénévoles - c'est-à-dire les personnes de bonne volonté. Bref, tous ceux qui se sentent concernés par l'idée de restaurer ou de tisser des liens sociaux de proximité qui comptent pour les enfants, pour leur bien être, leur sécurité, leur scolarité, leurs loisirs, leur santé, leur épanouissement, la construction au jour le jour de leur avenir et donc, à terme, de celui de la société.

Il ne faut pas oublier, non plus, que les enfants et les jeunes - garçons et filles - peuvent eux aussi être invités à devenir les co-éducateurs les uns des autres, sous l'impulsion d'adultes plus enclins à encourager leurs coopérations que leurs compétitions. Les uns et les autres le peuvent dans le cadre de pédagogies coopératives et émancipatrices qui sortiraient ici de leur caractère anecdotique, confidentiel ou réservé aux seuls enfants en grandes difficultés pour devenir des formes extensives du vivre, apprendre et construire ensemble à tous les âges de la vie. De telles pédagogies, dont le souffle reste heureusement entretenu, mais à trop bas bruit, par les militants et les praticiens de l'éducation populaire, ont vocation à se déployer dans les espaces institutionnels comme dans les espaces ouverts, dans les temps contraints de l'instruction obligatoire comme dans les temps libres du jeu, du loisir, de l'expression et de la créativité.

Il ne faut pas oublier, enfin, le rôle des élus locaux pour impulser et fédérer les entreprises relevant de la coéducation. Il leur revient en tout premier lieu de réussir à mettre chaque ville à la hauteur des enfants mais aussi des familles, et d'associer les uns et les autres à la définition de son devenir.

- **De l'utopie aux réalisations**

De telles déclarations de principe pourraient friser l'incantation si l'on n'observait pas, en réalité, l'émergence ça et là non seulement de conditions propices à la coéducation, mais aussi de réalisations concrètes qui en relèvent déjà.

Les réalisations concrètes sont nombreuses, quotidiennes, petites, modestes, discrètes, presque banales, peu spectaculaires, peu médiatiques. Certaines résultent de la déclinaison de dispositifs conséquents, plus ou moins contractualisés ; d'autres sont inscrites dans des projets de service ou d'établissement. Elles tricotent sans bruit, loin du pathos social et de sa dramatisation, des coopérations inventives. Les médias grand public les ignorent donc le plus souvent, et c'est peut être mieux ainsi : au stade où elles en sont et au

vu du contexte idéologique dominant, la consolidation de leur architecture en rhizome et l'éclosion progressive de leur sens profond pourraient pâtir d'un excès de projecteurs.

Quand, toutefois, on observe ces réalisations de près et dans la durée, on remarque qu'un certain nombre de conditions, de dispositions d'esprit et de postures se sont révélées propices à leur genèse et à leur développement :

- l'aspiration, quoi qu'on en dise, d'un nombre croissant de parents et de professionnels à des relations apaisées et constructives, non hiérarchisées, marquées par une recherche d'alliances et de complémentarités et par un parti pris de solidarité et d'empathie face aux complexités et aux enjeux évidents de la cohérence - plutôt que de la collusion - éducative ;
- la recherche parallèle, par une fraction émergente de parents, des moyens d'organiser leurs séparations conjugales dans le souci de l'intérêt supérieur des enfants en recourant aux processus de médiation familiale et aux cadres juridiques et relationnels qui, telle l'organisation appropriée de la résidence alternée, leur permettent de concrétiser le principe de co-parentalité institué dans le Code civil depuis la loi du 4 mars 2002 ;
- la prise en compte croissante des droits des enfants à l'expression et à la participation au sein des familles et des institutions, ainsi que celle des droits équivalents des parents - et, au-delà, des habitants pour toutes les questions qui les concernent ; autrement dit, la tendance de fond et de fait à la démocratisation des relations éducatives et des relations entre éducateurs ;
- le rôle pris, à cet égard, par la multitude de micro-actions locales visant non seulement au soutien mais aussi à la promotion de la « parentalité », ou tout du moins des parents, et qui permettent de remanier peu à peu les représentations et les attitudes de ceux-ci, des associations et des institutions les uns envers les autres.

Récapitulons les pistes et les principes d'action entraperçus. Ouvrir la question éducative sans donner de leçon aux éducateurs - notamment aux parents - ni leur faire de procès *a priori* ; solliciter leurs différentes formes d'expertises - de professionnels, de militants ou d'habitants – face à cette question, dans la mesure où elle leur est posée conjointement par les enjeux actuels de la vie économique et sociale ; percevoir en eux non seulement des révélateurs ou des sources de problèmes, mais aussi de possibles porteurs de solutions ; encourager la volonté et la capacité du plus grand nombre d'entre eux à se rapprocher et à coopérer dans le cadre de projets aussi ambitieux que rigoureux ; sensibiliser et associer les élus locaux à ces dynamiques ; en évaluer les résultats et les effets selon des critères certes éducatifs, mais concernant aussi la cohésion sociale, la réduction des inégalités de tous ordres, le mieux vivre ensemble et la mixité sociale, sexuelle, générationnelle et culturelle : ce sont là autant d'objectifs qui contribuent manifestement au développement social des territoires, plus ou moins vastes, auxquels ils s'appliquent.

Encore faut-il que la coopération ainsi conçue et mise en œuvre entre les acteurs locaux de l'éducation vienne s'inscrire dans un véritable projet politique fédérateur, c'est-à-dire qu'elle ne s'enferme :

- ni dans une perspective étroitement territoriale, voire communautaire, et qui, limitée dans l'espace, s'avèrerait aussi limitée dans le temps ;

- ni dans une simple gestion instrumentalisante des questions - notamment sécuritaires - auxquelles elle on entendrait la cantonner.

Les occasions et les leviers de la coéducation dans les établissements d'accueil de la petite enfance

Résultante – perfectible – d'une longue évolution historique et culturelle, le décret du 1^{er} août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil d'enfants de moins de 6 ans a permis d'en redéfinir, d'en moderniser et d'en assouplir les missions ainsi que le fonctionnement et l'organisation. Il vise aussi à plus et mieux les ouvrir sur leurs proches environnements familiaux et sociaux, et en particulier à y reconsidérer la place et le rôle des parents en même temps que l'accueil réservé à ceux-ci par les professionnels⁸.

Ce texte pose les fondements d'une possible démarche globale de coéducation tout en fournissant, essentiellement aux professionnels et aux élus municipaux, des leviers pour la mettre en mouvement. Les parents sont également invités, sur leur invitation, à s'en saisir. Ce sont :

- d'une part le volet dit « social » et le volet dit « éducatif » du projet d'établissement ; chaque structure doit désormais se doter d'un tel projet et le faire évoluer : il est en effet, dans l'absolu ce par quoi les missions de la structure deviennent explicites et prennent sens à la fois pour les parents, les enfants et les professionnels qui s'y adressent, pour les professionnels qui y exercent et pour les instances politiques et administratives qui en garantissent l'existence et, avec les parents, le financement ;
- d'autre part le conseil d'établissement ; le décret ne fait que mentionner cette instance (dont la création a seulement été recommandée – et assez peu suivie d'effets – par une circulaire datée du ... 30 juin 1983) mais il ne la rend pas obligatoire : il indique seulement que, lorsqu'elle existe, elle est consultée sur le projet d'établissement.

On observe en pratique que l'élaboration des projets d'établissement repose sur la mobilisation d'une ingénierie stimulante et structurante mais que celle-ci doit souvent être sinon importée du moins accompagnée dans la mesure où la formation initiale, voire les formations continues, des professionnels ne les ont pas encore vraiment préparés à en assurer seuls la conduite. On observe aussi que les conseils d'établissement relèvent le plus souvent, dans le secteur public, de l'initiative des élus locaux.

L'esprit et les dispositions ci-dessus évoquées du décret du 1^{er} août 2000 n'en favorisent pas moins, près de sept ans après sa promulgation, un remaniement qualitatif – et même quantitatif - de l'ensemble des relations dont les services et les établissements d'accueil des jeunes enfants sont le cadre. Ils peuvent contribuer à les inscrire dans une dynamique de coéducation, au sens où celle-ci a été évoquée plus haut dans ses principes et ses attendus généraux.

Les relations entre parents et professionnels, sans tourner les dos aux multiples aspects informels qui les caractérisent nécessairement au quotidien de l'accueil, bénéficient ainsi d'une formalisation accrue :

⁸ Marie-Laure Cadart, « *Quelle place pour les parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance* », in « *La parentalité dans les lieux d'accueil de la petite enfance* », sous la direction de Christophe Cassagne, éditions WEKA, 2006, pp. 123-163.

- prise en compte systématisée, à travers notamment l'élaboration du volet « social » du projet d'établissement, des réalités familiales et sociales propres au cadre général de vie des parents recourant ou susceptibles de recourir à la structure ;
- intérêt porté, de la même façon, aux autres ressources de proximité auxquelles ces parents peuvent s'adresser (ludothèques, bibliothèques, lieux d'accueil parents enfants, écoles pré-élémentaires, centres sociaux, centres de loisirs sans hébergement, etc.) et possibilités d'établir des partenariats ou des relations de réseau avec elles ;
- consolidation, diversification et personnalisation plus codifiées des temps structurants que sont, en association avec les parents, l'admission, l'adaptation, l'intégration, le bilan intermédiaire (s'il y a lieu) et la préparation de la scolarisation des enfants ;
- mise en place du conseil d'établissement (généralement par un processus électif pour ce qui concerne les parents), appui à son organisation et à son fonctionnement, consultation et information régulières de ses membres (notamment sur les composantes du projet d'établissement et en particulier de son volet « social »), validation, mise en œuvre et valorisation de ses propositions ;
- et, de façon générale, promotion institutionnelle de l'attention portée par l'ensemble des professionnels à l'expression individuelle et collective des parents, qu'il s'agisse d'identifier avec eux des difficultés passées inaperçues ; de rechercher, avec eux également, des solutions ponctuelles ou durables à celles-ci ; ou encore de faire bénéficier chacun de leurs apports spécifiques.

La dynamique ainsi impulsée est également de nature à favoriser les relations des parents entre eux, à les solidariser et à leur ouvrir la voie à des propositions et des réalisations d'intérêt collectif (événements festifs, tenues de groupes de parents, constitution d'associations de parents, etc.). Encore faut-il que les professionnels acceptent de se mettre au service des projets des parents plutôt que de seulement chercher à mettre les parents au service de leurs propres projets.

L'initiative et les grandes orientations du volet « éducatif » du projet d'établissement reviennent certes essentiellement aux professionnels et à leur encadrement. Mais celui-ci peut aussi bénéficier du regard « consultatif » que les parents doivent être invités à y porter, afin notamment de tenter de réduire dans l'intérêt des enfants les écarts excessifs entre culture professionnelle et cultures familiales.

Le volet « éducatif » porte bien son nom s'il cherche en outre à mobiliser de façon délibérée les potentialités que recèlent les relations des enfants entre eux dès qu'elles sont accompagnées (et non pas seulement « encadrées ») par des adultes conscients de la valeur co-éducative de tout groupe d'enfants, même de jeunes et très jeunes enfants.

De même, le volet éducatif peut aider à repenser et réorganiser les relations entre professionnels, afin de mieux coordonner leurs connaissances et leurs compétences (plutôt que de les hiérarchiser), et ceci à travers les réunions institutionnelles internes, le dégagement de temps réservés à l'analyse des pratiques quotidiennes, la réflexion sur des situations particulières. La détermination des thèmes des journées pédagogiques et du plan de formation continue gagnera aussi à être effectuée de façon collective, en référence aux composantes et aux objectifs du projet d'établissement.

Promouvoir les dimensions coopératives et participatives des relations entre l'ensemble des membres – et pas seulement entre les parents et les professionnels – d'une communauté éducative suppose tout d'abord que celle-ci soit reconnue comme telle par ceux qui la composent et par les autres ressources de son environnement. S'agissant des équipements dédiés à la petite enfance, le passage de la fonction de « garde » à celle d'« accueil » des enfants est enfin en voie d'être acquis (sauf peut-être, encore trop souvent, dans le langage courant et certaines représentations archaïques). On formulera, pour conclure, l'hypothèse que c'est à condition que la fonction éducative y soit désormais clairement promue et affichée que ces équipements pourront de surcroît assurer une véritable fonction d'accueil concomitant des parents. Ni seulement usagers, ni seulement « en besoin », ni donneurs d'ordres ni receveurs de leçons, les parents y auront alors toutes chances d'y être perçus - donc accueillis - par les professionnels comme les principaux, légitimes et indispensables partenaires de la coéducation des enfants qu'ils leur confient transitoirement.

De telles évolutions des relations entre parents et professionnels dépendent certes de leurs dispositions mutuelles mais aussi des dispositifs rendus possibles et effectifs par le degré d'ouverture du projet d'établissement. Elles dépendent également des encouragements que leur prodigueront en ce sens leur proche environnement institutionnel et social, et plus généralement encore du contexte politique et législatif en cours.

De ce point de vue, les trompettes du dépistage ultra-précoce des troubles du comportement, si leur concert venait à s'imposer, résonneraient surtout comme le glas des tendances sur lesquelles on a préféré ici miser et qui résultent du constat selon lequel parents et professionnels préfèrent généralement accueillir et éduquer les jeunes enfants en les considérant comme des sources d'espoir plutôt que de menaces pour notre avenir commun.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2007 - Actualités et perspectives des relations parents professionnels

Licence (CC BY -NC-ND)



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

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

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

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

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0456-3