

## **PARTAGER DES INFORMATIONS UTILES ET NECESSAIRES DANS UNE PERSPECTIVE DE COEDUCATION**

**Frédéric Jésus\***

*Pourquoi*, selon les cas, les adultes parlent-ils ou ne parlent-ils pas des enfants ? Mille circonstances font mille réponses possibles à cette question. Moins nombreuses sont les réponses à la question complémentaire : *comment* les adultes parlent-ils des enfants ? Cela mérite de s'y arrêter.

Vient alors une autre question d'importance : comment les enfants aiment-ils que les adultes parlent d'eux ? Si l'on observe ou si l'on interroge les enfants à ce propos, on percevra bien vite leurs principaux critères : pas n'importe où, pas n'importe quand et pas à n'importe quel sujet. Pas sur n'importe quel ton, non plus. Pas systématiquement en leur présence, d'ailleurs. Tout cela mérite aussi de s'y arrêter.

Si l'on s'intéresse donc, à ce double motif, au « comment » de l'échange, aux « bonnes manières », c'est-à-dire à la méthode et à l'éthique qui y président, on voit que les enfants et, plus encore, les jeunes apprécient le plus souvent que les adultes se montrent capables :

- de se concerter tout d'abord sur le champ des concertations possibles et souhaitables, autrement dit – ce qui ramène au « pourquoi » - de se mettre au clair sur leurs projets éducatifs respectifs ou communs ;
- de partager ensuite à cet effet, et à cet effet seulement, un ensemble d'informations utiles et nécessaires les concernant en tant qu'enfants et en tant qu'adultes.

On voit donc l'utilité de se placer d'un double point de vue , celui de *l'intérêt des enfants* et celui des *responsabilités des adultes*, dès lors que l'on entend promouvoir des pratiques bienveillantes pour tous et, dans ce but,  *rapprocher l'éthique de la concertation de l'éthique de la coéducation*.

On ajoutera que, au regard des récentes productions réglementaires et législatives françaises, l'espoir à susciter en ces domaines ne manque pas d'un certain caractère d'urgence ...

### **DE LA GESTION DES SECRETS PAR ET POUR LES ENFANTS**

#### **Des vertus ontologiques du secret**

Les enfants sont très sensibles à la question du secret, de sa préservation, de son partage ou de sa violation.

La découverte personnelle et l'expérience vécue qu'il est possible de se forger un secret, de le garder et de le gérer à sa façon font accéder l'enfant à la possibilité de construire un monde intérieur habitable parce que décoré selon ses besoins et ses goûts. Elles garantissent sinon la légitimité du moins la

---

\* Médecin – Pédiopsychiatre de secteur public - Consultant associé des cabinets conseil CIRESE et ACT-Consultants - Ex-cadre supérieur territorial - Vice-président de DEI-France (section française de Défense des Enfants International) - Auteur de « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », Dunod, 2004

validité et la sécurité d'un espace intime relativement étanche aux influences extérieures, qu'elles soient familiales ou sociales, et notamment aux intrusions des proches.

L'usage précoce du secret permet donc de doser les bienfaits et les inconvénients de la proximité relationnelle et affective. Mais il permet aussi de réfléchir, comme un sujet et comme un miroir, c'est-à-dire de penser et de rêver pour son propre compte et, s'il y a lieu, de tracer sa propre frontière entre la vérité toujours subjective et l'erreur parfois salutaire, entre le désir et l'interdit. La maîtrise du secret permet de rendre plus amical ce que les psychanalystes appellent le « surmoi ».

C'est pourquoi il peut sembler cruel - et médiocrement structurant - d'introduire au cœur de l'éducation, dès que l'enfant franchit avec succès l'épreuve de ses premiers mensonges, la croyance en un dieu omniscient, et souvent peu indulgent, chargé de pallier les défauts de surveillance identifiés chez les parents et les autres adultes tutélaires. Il serait par ailleurs bien coûteux et bien aventureux de remplacer un tel dieu, quand il est mis à son tour en défaut, par des présences policières dans les écoles ou par des caméras de vidéosurveillance dans les espaces publics fréquentés par les jeunes.

En d'autres termes, il est utile que l'enfant réussisse au moins une fois à faire ou laisser croire aux grandes personnes que seul le chien a pu manger le chocolat qui traînait sur la petite table du salon. Le priver de cette expérience jubilatoire peut être générateur d'un sentiment de transparence et de donc de fragilité psychiques plus pénible et plus durable qu'une passagère indigestion. Une seule question morale importe en réalité : comment prémunir l'enfant de souhaiter reproduire l'expérience de jouissance qu'il pourrait avoir éprouvé en voyant le chien puni pour un chocolat qu'il n'a pas mangé ? Comment ne pas pervertir la valeur ajoutée du secret ?

### **Des secrets parfois mis à nu et traités sans précaution**

Il existe à propos des enfants des institutions totalitaires, des réunions dites de synthèse sans ordre du jour ni objectifs précis, ou encore des conciliabules, soit de couloirs ouverts soit de bureaux fermés, tenus avec ou - plus fréquemment - sans les parents. Autant de situations dont les protagonistes n'ont de cesse, comme le dieu auquel rien n'échappe, de traquer les secrets intimes, personnels et relationnels d'enfants et de familles peu en mesure de se prémunir de telles visées panoptiques. Les portraits dressés en ces occasions puisent en outre à une palette où figurent plus souvent des problèmes, des souffrances, des échecs que des progrès, des satisfactions, des perspectives prometteuses. Chacun s'avance et parle derrière la côte de mailles des représentations culturelles et professionnelles qu'il véhicule et justifie ainsi son rôle, quand ce n'est pas son emploi voire sa rémunération.

Fonctionnant comme un surmoi socio-éducatif très serré, de telles rencontres ne laissent guère de jeu aux rouages qui tournent autour des enfants. On peine à y oser des contre-hypothèses optimistes et des alternatives au déterminisme, à la répétition, au fatalisme. On y centralise, on y brasse et on y diffuse, en général à l'insu des enfants, nombre d'informations dont on ne discrimine pas toujours s'il est utile et nécessaire de les partager, et si oui pour quoi, c'est-à-dire en référence à quel projet. Au mieux, on y fomenté des motifs d'encadrer l'espoir. Mais on ne s'y concerté guère.

A la façon dont on le regarde et dont on lui parle, l'enfant devine alors qu'autour de lui on sait des choses. Mais il ne sait pas ce qui est su, qui le sait et d'où il le tient. Il peut craindre le pire, venant de partout, et plus seulement au sujet du chocolat et aux dépends du chien. Quelques passages à l'acte soudains et ravageurs lui permettraient peut-être d'en avoir le cœur net, mais la conscience guère plus rassérénée. Ses petits secrets mis à nus, il se sentira plus seul et plus fragile encore.

### **Des secrets au contact desquels les enfants risquent de se brûler les doigts**

Il est parfois des secrets bien lourds voire trop lourds à porter par un enfant seul. La gestion solitaire de tels secrets touche ici ses limites, sans que l'on sache pour autant jusqu'à quel point il est possible et souhaitable, utile et nécessaire, de les mettre à jour.

Il s'agit bien entendu des fameux « secrets de famille », sur lesquels tout a été dit, sauf peut-être qu'ils sont au fond une forme privée de ces multiples « secrets » institutionnels dont les familles n'ont pas le monopole. Que l'on songe ainsi aux enfants otages de logiques de « files actives », de « prix de journées » ou de marchés humanitaires. Dans tous les cas, l'enfant oscille ici entre deux risques : le risque de l'aliénation – il est invisible en tant que sujet, et rendu tel parce que devenu l'autre nom du secret collectif ; et le risque d'être exposé aux flèches destinées à celui qui ose dire ou prouver que le roi est nu.

Les secrets les plus fréquents, considérés de ce fait comme les plus banals, et qui s'avèrent donc les plus insidieux, sont cependant ceux dont l'entretien s'origine ou s'accompagne chez l'enfant de conflits de loyauté.

Que peut faire l'enfant, par exemple, de ce qu'il pense être le seul à savoir sur son père, mais que la mère ne doit pas savoir, ou inversement, surtout lorsque ceux-ci sont sur le point de se séparer ou qu'ils le sont déjà ? Que peut-il faire de ce qu'il entend dire sur ses parents à la crèche ou à l'école et dont il comprend vite qu'il vaut sans doute mieux ne pas le leur répéter. Et que peut-il faire de ce qu'il entend ses parents dire d'une auxiliaire de puériculture ou d'une institutrice qu'il estime et dont il comprend vite qu'il vaut mieux que celles-ci l'ignorent ?

Dans de telles conditions, que va faire l'enfant de ce qu'il entend et de ce qu'il croit savoir des uns et des autres s'il pense être le seul à pouvoir en faire la synthèse ?

Dans un premier temps, il lui est certes loisible de jouir de l'illusion de maîtrise et de toute puissance qu'il peut éprouver et activer à l'égard des adultes. On parle alors, à juste titre, des « bénéfices secondaires » momentanément occasionnés par une situation résultant pour l'essentiel de l'absence de communication entre les adultes en position d'éducateurs.

C'est cependant à ses dépens et parfois jusqu'à l'épuisement que, comme l'acrobate veillant sans cesse à la rotation de plusieurs assiettes sur leurs perches, cet enfant va devoir consacrer ensuite une bonne part de son énergie psychique à entretenir les équilibres instables établis entre les adultes qu'il côtoie. Autant dire que cette énergie ne sera plus guère disponible pour se déployer paisiblement vers d'autres découvertes, expériences et apprentissages. Aux réactions logiques de cet enfant aux déficits et aux échecs de communication entre adultes on donnera alors parfois le nom de dysharmonie évolutive, de trouble des conduites, d'échec scolaire, etc.

Dans d'autres cas de figure, on voit les enfants tenus de gérer en première ligne les non-dits ou les malentendus dans lesquels s'enferment trop souvent les adultes à leur sujet. Ce type de situation peut les amener à dissimuler la nature, l'authenticité la coexistence et la complexité de leurs sentiments, puis de leurs raisonnements. Ils s'exposent alors, outre à de multiples sources de désagréments et de désamour, au risque fondamental de douter de leurs capacités à éprouver des points de vue autonomes, puis à celui d'être bientôt contraints à en étouffer l'expression pour des raisons qui leur échappent largement.

Il importe donc, en résumé, de laisser les enfants découvrir les vertus des secrets qu'ils ont besoin de forger pour construire l'espace de leur intimité psychique. Mais il n'importe pas moins, en revanche,

de les préserver du risque de devenir les gestionnaires de secrets d'adultes dont l'origine dépasse le périmètre de leur personne en construction.

### **DU PARTAGE, PAR LES ADULTES, DES INFORMATIONS SUR LES ENFANTS**

En pratique, et aux yeux des enfants, la question des secrets qui les concernent, eux-mêmes ou leurs proches, se manifeste souvent par sa face visible : la sélection des informations qu'il leur semble, à tort ou à raison, souhaitable de partager et de mettre en circulation. Toutes les autres informations peuvent avoir valeur de secret. La difficulté réside en l'art de comprendre, de respecter et de faire respecter les raisons qui déterminent le « souhaitable » pour les enfants, sachant que les adultes peuvent avoir d'autres raisons de penser autrement.

### **L'intérêt de l'enfant commande-t-il de ne jamais partager d'informations déplaisantes ?**

Il en va de l'information partagée comme du secret préservé. Elle peut protéger ou aider dans certains cas, stigmatiser ou humilier dans d'autres. Mais, à la différence du secret, l'information se caractérise par le fait qu'elle mobilise un émetteur et un récepteur, dont la relation est transformée par le fait qu'ils sont amenés à la partager. Le secret peut entretenir un *statu quo*. L'information induit une transformation.

Tels parents se demandent par exemple s'il convient d'avertir les animateurs des temps périscolaires et du centre de loisirs que leur enfant est atteint de telle maladie chronique non contagieuse. Or celui-ci souhaite ardemment partager ses repas et ses journées avec et comme les autres enfants. S'il lui faut prendre un médicament à midi, mieux vaut sans doute en informer les animateurs. Sinon, n'est-il pas préférable que parents et enfant commencent par se concerter entre eux à ce sujet ? Qu'ils examinent ensemble si celui-ci saura éviter par ses propres moyens de s'exposer à des situations préjudiciables à son bien-être et à son intimité ? S'il se sentira au contraire rassuré qu'un animateur de son choix ou que le médecin scolaire soient informés de cette maladie non incompatible avec la vie collective ?

Tel autre parent a cru devoir relater à l'institutrice, le lundi soir, que son enfant a volé de l'argent dans le porte-monnaie de sa grand-mère pendant le week-end et qu'en conséquence il ne lui confiera plus l'argent pour la coopérative scolaire. Que va faire l'institutrice de cette information, surtout si elle a remarqué, par exemple, que l'enfant a offert le matin même des bonbons à plusieurs enfants de sa classe ? L'enfant va-t-il craindre d'être perçu comme un irrémédiable suspect aux yeux de tous ? Ou encore, va-t-il suivre avec une particulière attention la leçon du lendemain, consacrée à la soustraction ? Parent, enfant et institutrice ne peuvent-ils saisir en cet épisode l'occasion de restaurer le principe d'une confiance transitoirement mise à mal ? Et essayer par exemple de comprendre ensemble pourquoi l'enfant a souhaité « acheter » la bienveillance de ses condisciples ?

On voit, par ces banals exemples, que, selon la nature, le contexte et les suites possibles de sa mise en circulation ou de sa rétention, une information s'avère utile ou non pour favoriser l'accès d'un enfant aux loisirs, pour aménager les conditions de sa vie et de ses apprentissages scolaires. On voit aussi que l'enfant peut être invité à construire et à formuler un point de vue à ce propos. Il n'est pas l'objet, mais le sujet du secret et, plus encore, de l'information qui le concerne.

Le *pharmakon*, dans le grec ancien, désignait une substance à la fois poison et remède, et qui tirait sa réputation sociale et son efficacité clinique de cette double fonction. Les représentations que l'on peut se faire de l'intérêt de l'enfant relèvent dans leurs impacts conjugués d'une ambivalence du même

ordre. *In fine*, tout comme celui qui absorbe le *pharmakon*, seul l'enfant est en mesure d'apprécier, sur les court et moyen termes, la pertinence et les effets du « traitement » qu'opèrent les adultes en position éducative des informations qui le concernent.

### Peut-il y avoir éducation sans concertation, et donc sans partage d'informations entre les éducateurs ?

Reprenons l'exemple du conflit de loyauté. Ses causes et ses effets relèvent moins, on l'a vu, de la gestion par l'enfant d'un double secret que de son impossibilité de dire A à celui qui pense B, et B à celui qui pense A, et à terme de pouvoir éprouver et penser A autant que B. L'enfant court le risque de s'installer à la fois dans le non-A et dans le non-B, à défaut de se sentir autorisé à effectuer la synthèse du A et du B. Comment le protéger de ce dilemme, et de cette atteinte à l'autonomisation de son jugement et à l'émancipation de sa personne, sinon en encourageant celui qui pense A et celui qui pense B à se rapprocher puis à se concerter sans nier leurs différences de rôles et de points de vue ? Il ne s'agit de rien d'autre que de parvenir à enrichir l'enfant de l'autorisation qu'ils lui donnent ainsi à voir, au lieu de l'en priver sans retour, de la possibilité d'un accord.

Comme en musique, l'obtention d'un accord ne suppose pas l'identité des notes, le consensus de l'octave, mais la coexistence résolue de tensions praticables et supportables.

Parallèlement, la concertation à visée coéducative au sujet d'un enfant ne doit surtout pas viser l'établissement de ce qu'il pourrait percevoir comme une coalition des adultes autour de lui. Ce pourquoi elle doit faire sa place au secret, au discret, à la préservation de l'intime, à l'option du flou et de l'évasif, bref au tact et à la mesure dans la mise en circulation et le partage des informations.

Quelles sont, en effet, les finalités et les modalités essentielles de la démarche coéducative ? Celle-ci se consacre, en pratique, à la mobilisation et à la fédération de toutes les énergies disponibles pour contribuer, en permanence ou à des moments-clés, au bien-être, à la sécurité physique et psychique, au développement, aux apprentissages, à l'autonomisation et à l'émancipation progressives des enfants.

*Mobilisation* est à comprendre ici au sens de mise en valeur et en mouvement, d'activation, de coopération des acteurs, adultes et parfois enfants, qui véhiculent de telles forces de croissance et de progrès. Il ne s'agit pas d'une mobilisation de type militaire, avec son cortège d'espions, de services de renseignement et d'agents infiltrés. Il n'y a d'ailleurs pas d'ennemis ni même de combat ; mais seulement des alliés, des accompagnateurs ou des partenaires, bien plus que des complices, et des objectifs de progression, bien distincts dans leur nature de ceux qui caractérisent les logiques de compétition, de réussite, de victoire à tout prix.

Dans le registre conceptuel et sémantique de la coéducation, il n'y a en effet pas de dominants et de dominés, de majeurs et de mineurs, encore moins de vainqueurs et de vaincus. Il peut y avoir des erreurs et des errances, sans lesquelles il n'y a pas de trajet d'exploration et de découverte ; mais il n'y a pas de fautes et d'opprobres, qui ne produiraient guère plus que de la honte et de la culpabilité stériles.

C'est pourquoi la démarche coéducative vise, simultanément, à la *fédération* des forces et des potentialités mais aussi des particularités voire des faiblesses et des difficultés, de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Elle le fait en outre sur la durée, en s'intéressant à la continuité des âges de l'enfance et de l'adolescence. Elle vise, au total, la complémentarité et la mise en cohérence de toutes les interventions éducatives envisagées au mieux au titre de l'intérêt de l'enfant, et à défaut au titre du très vieil adage hippocratique : « *Primum, non nocere* », tout d'abord, ne pas nuire.

La coéducation fait dès lors le pari que la coopération des éducateurs est favorisée et stimulée par leur volonté de se placer dans une relation de côte à côte, plutôt que de face à face ou de dos à dos. Cette relation de côte à côte concerne surtout les parents – qui en sont généralement les premiers demandeurs - et les professionnels, mais aussi les parents et les enfants, mais encore les professionnels entre eux, les parents entre eux, et même les enfants entre eux.

Quoi qu'on leur dise souvent, les parents savent bien que la « parentalité » n'est pas un métier. Si on tend aujourd'hui à vouloir la « sanctionner », ce n'est heureusement pas – ou pas encore - par un diplôme, mais hélas et déjà par l'assignation autoritaire de certains parents, par exemple à des « contrats de responsabilité parentale » ou à des « stages de reparentalisation ».

La discrétion dont les parents entendent habituellement assortir l'intimité de leur vie familiale ne relève donc pas du secret professionnel. Les parents et leurs proches familiaux entendent en revanche être reconnus pour ce qu'ils sont en pratique : les principaux et les plus durablement concernés des acteurs de l'éducation de leurs enfants. C'est en tant qu'experts d'expérience qu'ils peuvent décider de faire valoir, ou non, ce qu'ils savent de leurs enfants et ce que leur enseignent les différentes composantes de leur condition parentale.

Les enfants et les jeunes, quant à eux, n'apprécient guère d'être les supports et les enjeux de tensions entre leurs parents, ou entre leurs parents et les professionnels qu'ils côtoient.

En outre, et à rebours de ce qu'une formule imprudemment démagogique se plait à affirmer, il n'est pas avéré que les enfants ni même les parents aspirent la plupart du temps à être placés « au centre » de quelques dispositifs éducatifs que ce soit. En les cernant de toutes parts, en les scrutant sans cesse avec plus de vigilance que de bienveillance, plus d'intransigeance que de sollicitude, de tels dispositifs risquent en effet de les rejeter en lointaine périphérie d'un tel « centre » en cas de déception ou d'échec des intentions initiales 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 d'une telle table ronde suppose en effet 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).

### **De l'éthique de la coéducation à l'éthique de la concertation, et réciproquement**

La coéducation est 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 elle valorise au passage leurs aptitudes à l'accompagnement et à l'entraide. Elle sollicite de leur part, même en cas de litiges, un parti pris de bienveillance, de confiance et de respect. Elle doit être également cimentée par la volonté et la capacité de chacun de se sentir impliqué et responsable.

Un tel climat relationnel et une telle ambiance éducative s'avèrent aussitôt bénéfiques aux enfants. La notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » y trouve en effet les conditions les plus propices à sa prise en compte concrète et quotidienne, en situation ordinaire comme en situation critique. Et, plus que la personne de l'enfant, c'est en définitive son respect et le souci qu'on en a qui peuvent figurer au centre de la table ronde des co-éducateurs, les inspirer et les encourager à adopter de ces dispositions.

C'est en référence à de tels principes qu'un cadre éthique devrait être tracé préalablement à la mise en œuvre de tout projet à visée coéducative. Il s'agit en pratique d'inviter les porteurs, actuels ou à venir, de ce projet à identifier et à formaliser le plus petit commun dénominateur de leurs missions et de leurs convictions pour leur permettre, le moment venu, de concilier la diversité de leurs responsabilités, d'en assurer le plein exercice et d'en voir reconnue la légitimité.

*Il importe en d'autres termes, comme on l'a souligné d'emblée et comme le souhaitent les enfants et les jeunes, que les acteurs de la coéducation disposent initialement du temps et des occasions de se concerter sur le champ des concertations qu'ils envisagent d'établir et de développer par la suite en vue d'agir conjointement voire, dans certains cas, de s'abstenir délibérément d'agir.*

Ainsi, par exemple, cinq grandes questions vont-elles devoir être concrètement explorées par les parents et les professionnels de l'éducation - scolaire ou non scolaire, ordinaire ou spécialisée – quand ils souhaitent, doivent ou sont invités à se rencontrer pour coopérer harmonieusement autour de la situation d'un ou de plusieurs enfant(s) :

- 1) Dans quels buts faut-il partager des informations et, selon ces buts, entre qui ?
- 2) Faut-il et peut-on solliciter d'emblée et prendre en considération les avis de l'enfant (ou des enfants) sur le principe du partage et sur la nature des informations à partager de la sorte ?
- 3) Faut-il et peut-on procéder à ces concertations préalables en présence de cet ou de ces enfant(s) ?

Et, en fonction des réponses apportées à ces trois questions :

- 4) Quelles informations utiles et nécessaires seront-elles alors communiquées et partagées ?
- 5) Quelles garanties assortiront-elles les modalités et les conséquences de la mise en circulation de ces informations ?

Malgré d'incontestables évolutions observées ça et là depuis quelques années, les parents, notamment les plus modestes d'entre eux, et les enfants, notamment les plus jeunes et les plus fragiles d'entre eux, ne sont pas encore habitués à être consultés de la sorte et sur de tels sujets. Il importe donc de les accompagner à ne pas l'être de façon trop formelle, ou trop artificielle ou trop abstraite.

Les différents professionnels et les autres acteurs de l'éducation (associatifs, ou intervenants de circonstance) ont souvent, quant à eux, des perceptions variables des informations qu'il leur semble utile et nécessaire de partager entre eux et/ou avec les parents et/ou les enfants, et des conditions, éthiques et pratiques, de ces concertations.

C'est la diversité de ces perceptions, des formalisations éthiques - et pas seulement déontologiques – auxquelles elles donnent lieu et des pratiques qui en découlent qu'il convient aujourd'hui de recenser et d'analyser très systématiquement. Il faut le faire en s'appuyant tout autant sur les situations concrètes issues de la vie quotidienne banale que sur celles qui confrontent les parents, les institutions et les réseaux d'acteurs à des enjeux délicats.

Qu'il s'agisse, parmi de nombreux exemples, de la gestion participative d'une « Maison verte » ou d'une ludothèque associatives de quartier ; du fonctionnement d'un conseil de crèche ou d'un conseil d'école ; des mesures prises pour l'intégration scolaire et sociale d'un enfant handicapé ; de la participation effective et active d'un jeune et de ses deux parents (même séparés) à un projet

d'orientation en fin de classe de troisième ; de la tenue d'un conseil de discipline dans un collège ; de l'élaboration du Projet éducatif local d'une commune ou d'une communauté de communes ; de la mise en place d'un Programme de réussite éducative dans un quartier dit défavorisé ; de l'élaboration et de l'application d'un protocole de médiation familiale présenté au juge des affaires familiales ; de la préparation de l'audience d'évaluation d'une mesure d'assistance éducative chez le juge des enfants ; ou encore des travaux préparatoires d'un Conseil communal de prévention de la délinquance : en chacune de ces circonstances, relativement individuelles ou résolument collectives, il importe aujourd'hui de promouvoir les conditions d'émergence et les principes éthiques de dynamiques coéducatives ouvertes aux parents, aux professionnels, aux acteurs associatifs mais aussi aux enfants – même petits, si leurs capacités de discernement le permettent, et aux jeunes eux-mêmes.

Mais il importe aussi, en l'espèce, de prémunir les uns et les autres des risques de l'incantation, de l'angélisme et de la déconvenue qui rôdent et pèsent sur de telles ambitions.

C'est pourquoi il faut insister, en guise de conclusion, sur le rôle propédeutique et d'accompagnement que peuvent jouer les échéances, les méthodes et les outils des nécessaires concertations instituées entre les acteurs concernés.

En permettant notamment de ne pas forclure mais au contraire de proposer un cadre d'expression et des débouchés viables à l'émergence de zones et de phases de conflictualité, et en s'assurant de leur caractère non « déconcertant » et créatif, la démarche de concertation contribue sans nul doute à garantir à la démarche de coéducation sa dimension d'utopie réaliste, au service d'un projet de développement social durable : celui que les enfants, devenus parents et/ou professionnels à leur tour, auront à cœur de transmettre aux générations à venir.

#### ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

##### Ouvrages

\* « *Pour une éthique de la coopération Nord-Sud dans les domaines sanitaires et sociaux* », Éditions Confluent, 1996, 78 pages.

\* « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », Dunod, 2004, 189 pages.

##### Conception, coordination et co-rédaction d'ouvrages collectifs

\* « *Droits de l'enfant et infection par le VIH* », ouvrage collectif coordonné par Frédéric JÉSU et édité par l'I.D.E.F. (Institut de l'Enfance et de la Famille), 1994, 343 pages.

\* « *L'enfant, sa famille et les médicaments* », ouvrage collectif coordonné par Frédéric JÉSU et édité par l'I.D.E.F. (Institut de l'Enfance et de la Famille), 1994, 271 pages.

\* « *L'observation de l'enfance en danger : guide méthodologique* », ouvrage collectif publié par l'O.D.A.S. (Observatoire national de l'action sociale décentralisée), 1994, 110 pages.

\* « *Les familles face à la mort - Entre privatisation et resocialisation de la mort* », ouvrage collectif coordonné par Frédéric JESU (Centre International de l'Enfance et de la Famille), Michel HANUS (Société française de thanatologie) et Jean-Hugues DECHAUX (Observatoire sociologique du changement), L'Esprit du Temps, 1998, 332 pages.

\* « *Maltraitements institutionnelles - Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter* », sous la direction de Marceline GABEL, Frédéric JÉSU et Michel MANCIAUX, Éditions Fleurus, 1998, 312 pages.

\* « *Bientraitances - Mieux traiter familles et professionnels* », sous la direction de Marceline GABEL, Frédéric JÉSU et Michel MANCIAUX, Éditions Fleurus, 2000, 464 pages.

### Articles récents

\* « *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

\* « *Tenir la main, lâcher la main : une dialectique pour l'éducation populaire* », Forum, Revue de la recherche en travail social, n° 112, 2006.

\* « *Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants ?* », Dialogue, n°176, juin 2007.

\* « *Actualités et perspectives des relations parents professionnels* », in « Parents, enfants, professionnels : une coéducation qui s'organise », sous la direction de Christophe Cassagne, Editions Weka, 2007.

\* « *Accueil de la petite enfance et co-éducation : une alliance parents/professionnels à développer* », in « Parents, enfants, professionnels : une coéducation qui s'organise », sous la direction de Christophe Cassagne, Editions Weka, 2007.

\* « *Des responsabilités partagées entre parents, professionnels et élus municipaux ... au projet local de coéducation* » in « Du désir d'enfant à la responsabilité parentale... Que veut dire être parent aujourd'hui ? », sous la direction de Daniel Coum, Erès, 2008.

\* « *L'accompagnement des futurs parents pour la prévention des mauvais traitements : enjeux éthiques et institutionnels* », Journal du Droit des Jeunes – Revue d'action juridique et sociale, n° 273, mars 2008

\* « *Respecter l'autorité, autoriser le respect* », Journal du Droit des Jeunes – Revue d'action juridique et sociale, n° 289, février 2009.

\* « *Deux parents n'y suffisent pas !* » in « Qu'en est-il aujourd'hui de la difficulté d'être parent ? Qu'en comprendre, qu'en dire, qu'en faire ? », sous la direction de Daniel Coum, Erès, 2010.

\* « *Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche* » in « Parents-professionnels : la coéducation en question », sous la direction de Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio, Henriette Scheu, Erès, 2010.

\* « *Parents, professionnels, élus : pour une coéducation démocratique* », Journal du Droit des Jeunes – Revue d'action juridique et sociale, n° 300, décembre 2010.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2009 - Partager des informations utiles et nécessaires dans une perspective de coéducation

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

ISBN 979-10-394-0445-7