

# **CO-EDUQUER**

**Pour un développement social durable**

**Frédéric Jésus**

**Dunod, Paris, 2004**  
ISBN 2 10 007226 9

## Quatrième de couverture

Co-éduquer c'est apaiser, ouvrir et rendre créatif le « tour de table » des acteurs directement concernés par l'éducation des générations montantes. La perplexité de chacun d'entre eux - parents, professionnels, bénévoles, enfants et jeunes eux-mêmes - donne aujourd'hui à penser que leur coopération est devenue indispensable. Pour autant, elle ne se décrète pas plus qu'elle ne s'improvise. Si elle est affaire de valeurs réactualisées et de convictions partagées, elle est aussi, à y regarder de près, source de façons d'être et d'agir relativement inédites.

Le pari de la coéducation invite à miser sur le respect et la confiance mutuels. Il permet tout d'abord de conjurer les tentations du repli individualiste, de la stigmatisation des faibles et de la régression autoritaire. Il aide ensuite à repenser les objectifs de transmission, d'émancipation et de socialisation inhérents à tout projet éducatif d'inspiration républicaine. Il vise enfin à construire une aptitude individuelle et collective au « vivre ensemble », point de départ et clef de voûte d'un développement social durable.

Cet ouvrage est issu de l'expérience d'un pédopsychiatre de service public progressivement impliqué dans le champ des politiques sociales, familiales et éducatives. Construit comme un plaidoyer, il s'attache dans sa première partie à repérer les motifs et les opportunités à saisir pour inciter les parents, les professionnels et les institutions à s'engager ensemble sur la voie prometteuse de la coéducation. Il propose dans sa seconde partie un examen critique des contextes et des conditions qui la rendent résolument praticable, dès maintenant et sur le long terme.

Il est destiné à étayer et guider les initiatives des décideurs, politiques et administratifs, et des acteurs, professionnels et associatifs, concernés de près ou de loin par l'éducation des enfants et des jeunes. Il s'adresse en particulier à ceux qui ont acquis la conviction qu'elle est désormais porteuse de trop d'enjeux pour rester cantonnée dans des approches sectorielles et cloisonnées. Il entend confirmer leur intuition que la coéducation est désormais inscrite à l'ordre du jour des utopies réalistes.

-----

*Frédéric Jésus est médecin, pédopsychiatre, diplômé en santé publique et en santé communautaire. Depuis une quinzaine d'années, ses activités professionnelles, ses interventions et ses publications l'ont amené à participer à l'évaluation et à la conception des politiques publiques, nationales ou locales, mises en place en direction des enfants, des jeunes et des familles, notamment dans une perspective de développement social. Depuis 2001, il est chargé de mission « enfance – familles » au sein de l'administration de la Ville et du Département de Paris.*

# TABLE DES MATIERES

---

## **Avant-propos**

## **Prélude – Apprendre à faire ensemble pour mieux vivre ensemble**

## **Introduction – Table ronde plutôt que table rase**

## **Première partie – La coéducation en filigrane de l'éducation**

### 1 – Les enjeux de l'éducation

*L'éducation comme volonté de former, d'instruire et de transmettre*

*L'éducation comme condition du développement humain*

*L'éducation comme condition du « vivre ensemble »*

### 2 – Vers une progressive redécouverte de la coéducation

*Les fondements et les évolutions du projet éducatif républicain*

*L'éducation au carrefour des responsabilités privées et publiques*

### 3 – Fonder la coéducation sur le partage de valeurs et de convictions

*Réaffirmer les valeurs de référence des objectifs de l'éducation*

*Relier et consolider les convictions des éducateurs*

*L'accompagnement et l'alliance, expériences fondatrices de la coéducation*

## **Deuxième partie – Contextes et conditions d'une possible coéducation**

### 4 – La coéducation : ni contrainte, ni improvisation

*Un processus délibéré de changement*

*L'inventaire des coéducateurs*

*Vers une nouvelle éthique relationnelle*

### 5 – Les représentations à l'épreuve des normes et des pratiques

*L'importance d'explicitier les représentations en présence*

*Des enfants potentiellement coéducateurs*

*Des adultes en recherche maladroite les uns des autres*

### 6 – L'émergence d'un environnement propice à la coéducation ?

*De la concentration à la concertation*

*Développements et dérives du concept de « parentalité »*

*Les nouveaux espaces-temps de la coéducation*

*Ce qui ne crée pas de repères ne construit pas de sens*

## **Conclusion – L'utopie à l'ordre du jour**

## **Bibliographie**

## AVANT-PROPOS

---

### **Au calme, citoyens !**

Il serait grand temps que, face aux questions aujourd'hui soulevées par l'éducation des enfants et des jeunes, les adultes s'efforcent de rester calmes, de raison garder et de renouer ensemble, au quotidien, avec le pari de la confiance en l'avenir.

À défaut de s'astreindre à une telle sérénité, les débats de société risquent de s'enflammer comme feux de paille, mais avec des résultats de terre brûlée, ou d'empiler en pure perte leurs attendus trop souvent biaisés et les verdicts péremptoires qui en résultent. Ils risquent de motiver des décisions politiques myopes ou inconsidérées et d'accumuler cendres et scories sur le parcours nécessairement sinueux des générations montantes. Entretien de la sorte, l'inquiétude, les discordes, la culpabilisation ou la culpabilité des adultes et leurs incohérences éducatives ne parviendront à édifier sur ce parcours qu'une série d'obstacles inutiles et bien peu structurants.

Il est devenu de bon ton et, au passage, médiatiquement et éditorialement gratifiant, de pointer et de dénoncer dans les registres du discours catastrophe les dérives sociétales, attribuées à une modernité ambivalente, qui viendraient affecter en masse l'éducation des enfants et des jeunes. Face à ces dérives, il n'y aurait d'autres perspectives que le retour aux modèles autoritaires et hiérarchiques du « bon vieux temps » ou que la fuite en avant dans la mise en concurrence des éducateurs efficaces et dans la mise à l'écart ou à l'index des autres — et notamment des parents. Démission, inconséquence ou « jeunisme » de ces parents ; incompétence, désarroi ou impuissance de la majorité des professionnels de l'éducation ; crise de l'autorité, de la transmission des repères, de l'apprentissage de la socialisation : tels sont, entre autres, les mots clés du diagnostic alarmiste dressé par une noria d'experts dont la sagacité s'arrête parfois là où commence l'instrumentalisation de leurs propos par des forces qui leur échappent — ou par lesquelles, quand ils sont moins naïfs, ils se laissent volontiers porter.

La réalité de ce que voient et analysent ces experts, là où ils le voient et l'analysent, ne saurait dans la plupart des cas être mise en doute. La pertinence de leurs observations contribue, à sa place, à nourrir les débats de société ci-dessus évoqués. Mais les hypothèses qu'ils y versent, issues d'expériences essentiellement forgées auprès de populations en difficulté, restent construites à partir de ces seules situations particulières, voire extrêmes. Elles ne devraient donc pas s'imposer à l'ensemble du champ social, ni résumer ou modéliser ce qui s'y passe, ni s'employer à attiser son désespoir et ses angoisses en le spoliant d'hypothèses alternatives.

Les micros complaisamment tendus et saisis créent ici beaucoup plus de problèmes qu'ils n'aident à résoudre. Les parents et les éducateurs qui, aujourd'hui, tiennent bon, cherchent, innovent et, au final, assument plutôt bien leurs responsabilités à l'égard d'enfants et de jeunes — qui, de leur côté et en s'appuyant sur eux, développent au mieux leurs potentialités — sont comme les trains qui arrivent à l'heure : majoritaires, déterminants pour le fonctionnement de base des communautés humaines, mais sous-estimés par la « société du spectacle ». Il n'en reste pas moins que l'étude approfondie des causes — et des conséquences — des retards, déraillements et autres accidents permet de renseigner, en vue de l'améliorer, l'ensemble du système, de ses usages et de ses évolutions souhaitables.

# Dédramatiser et partager les enjeux de la nouvelle question éducative

Abstraction faite, néanmoins, du spectacle narcissique et parfois masochiste qu'elles se donnent d'elles-mêmes, nos sociétés post-industrielles, mondialisées et majoritairement — quoique non harmonieusement — urbanisées s'avèrent exposées tant aux tentations de l'individualisme consumériste qu'aux désespérances de l'anomie contrainte. Elles affrontent de ce fait l'acuité d'une question éducative qui se pose à elles en des circonstances et en des termes partiellement réactualisés :

- l'enfant est désormais perçu comme une personne en devenir et comme un sujet parlant, et de moins en moins comme l'objet passif de la protection et de l'autonomisation graduée que les adultes se doivent pourtant de lui prodiguer ;
- son intérêt bien compris ne consiste dès lors ni à être confiné dans la soumission et la dépendance, au gré des libertés que s'accorderaient les adultes à son égard sans considération de ses droits ; ni à être précocement « adultifié » par eux, au titre d'une responsabilisation précoce qu'ils lui attribueraient pour se dédouaner de leurs propres devoirs et pour anticiper trop vite les siens ;
- par ailleurs, une tension croissante se fait jour, notamment dans les sphères familiales et éducatives, entre la nécessité de préserver ou de renforcer les solidarités sociales et les tendances à l'individualisation des choix, à la privatisation des normes et à la multiplication des références ;
- enfin, et malgré ça ou là les remugles de tentations régressives et répressives, l'émancipation à l'égard des modèles paternalistes et autoritaires tend à s'affirmer, dans la gestion des interactions affectives et sociales, au profit de logiques de négociation et, progressivement, de coopération.

Pour autant et, singulièrement, dans le domaine éducatif, la culture reste largement à construire, et les pratiques à instituer, de négociations qui ne se résument pas à des rapports de forces ou d'influences, comme de coopérations fondées sur l'humilité, la confiance, la créativité et le goût du partage de ceux qui s'y engagent.

Divers et nombreux sont, aujourd'hui comme hier, les adultes qui contribuent, chacun à leur place et selon leurs responsabilités, à l'éducation des enfants et des jeunes. Dédramatiser la question éducative et favoriser l'établissement, entre eux, de relations apaisées et cohérentes sont des objectifs exigeants mais réalistes au service desquels les volontés et les énergies méritent d'être politiquement et méthodiquement mobilisées.

Définie, pensée et agie en ces termes, la « co-éducation » ne constitue pas seulement le nouvel avatar ou la mise au goût du jour d'un projet éducatif partenarial — ce qui ne serait déjà pas négligeable —, mais aussi le volet éducatif d'un projet de développement durable, engendrant au fur et à mesure qu'il se déploie les conditions de son approfondissement. L'invitation à la co-éducation se présente, en d'autres termes, comme porteuse d'une contribution déterminante à un véritable projet de société.

C'est pourquoi on trouvera dans le présent ouvrage le ton d'un plaidoyer militant bien plus que le contenu d'un guide pratique. La co-éducation est d'abord affaire de convictions, d'ouverture, d'espoir et de générosité — et, on l'a dit, de pari quasi pascalien sur l'enfance et la jeunesse — avant que d'être une question technique, d'organisation institutionnelle, de savoir-faire professionnel ou profane. Elle suppose ensuite un changement de postures des adultes co-acteurs de l'éducation, que ceux-ci campent leurs rôles au sein des familles ou au sein des institutions. Plutôt qu'à leurs talents pour l'affrontement, elle fait appel à leurs capacités de se rencontrer, de s'installer côte à côte autour d'une table — plutôt, d'ailleurs, qu'autour des enfants, lesquels n'ont en général pas besoin d'être « au centre » de l'attention des adultes pour éprouver que ceux-ci sont attentifs à eux.

Dans cette configuration relativement égalitaire, chacun peut écouter ce que tous les autres disent de leurs talents et de leurs limites, et parler à son tour de ce qu'il sait et peut faire comme de ce qu'il ne sait pas et ne peut pas faire. Tous peuvent alors envisager ce qui peut être fait ensemble, avec et pour les enfants, par la mise en commun des ressources et des manques en présence. L'adoption de telles postures est non seulement productrice de respect et de confiance réciproques ; elle permet aussi de vérifier que le partage n'appauvrit personne mais que, bien au contraire, il enrichit tout le monde, qu'il suscite la recherche de cohérence, voire la volonté de cohésion, et qu'il est de nature à créer de nouvelles formes de solidarité entre les acteurs du tour de table.

## Du centralisme éducatif aux décroisements co-éducatifs

Nos sociétés un peu orphelines du sens de leur avenir semblent aujourd'hui hésiter entre les promesses d'émancipation d'un individualisme exacerbé et la soumission à un totalitarisme masqué sous les atours de la consommation de masse. Elles oscillent entre la fascination pour les attributs libertaires d'une liberté qui isole et la tentation de renouer avec une série d'autoritarismes communautaires qui relient par la contrainte. Les termes de ces hésitations forment un tout potentiellement aliénant, en particulier pour les enfants et les jeunes qui les observent et se forment à leur contact. Aussi faut-il insister sur le fait que l'approche et la dynamique de la co-éducation offrent à chacun — enfant, on l'a relevé, mais aussi famille ou institution — la chance de ne plus être pensé, placé ou assigné au « centre » de quelque dispositif que ce soit. En l'absence de centre identifiable, chacun peut se présenter, parler et intervenir comme un acteur engagé de façon concrète dans la construction commune de l'avenir de la société, et être identifié comme tel par les autres acteurs des groupes aux recherches desquels il participe. Chacun des acteurs ainsi engagés peut dès lors choisir de renforcer les liens qu'il a déjà établis ou en créer de nouveaux. La co-éducation s'avère alors être un processus extensif et réticulaire dont nul ne saurait se considérer ou être considéré comme l'objet ou la cible dangereusement privilégiés, mais dont chacun peut se sentir partie prenante, selon ses besoins et ses offres, dans un projet de co-construction de nouvelles façons de vivre ensemble.

Il n'est d'ailleurs guère de domaines ou de circonstances de l'éducation des enfants où ce projet ne puisse être invité à se déployer, à se concrétiser et à faire sentir ses effets, immédiats ou plus durables.

La co-éducation peut tout d'abord être promue aux différents âges de l'enfance et de l'adolescence, et ceci indépendamment de la segmentation des offres institutionnelles de services en lesquelles ces âges sont habituellement confinés. Qu'il s'agisse de l'accompagnement périnatal, de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité dite « maternelle », de la scolarité primaire, de la scolarité secondaire, des temps dits « périscolaires » ou des temps dits « extrascolaires » et, pour mieux dire, des « temps libres », mais aussi des relations entre pairs d'âge à l'enfance et à l'adolescence ou, plus généralement encore, de la conciliation entre vie familiale et vie sociale à ces différents âges : il n'est aucun de ces domaines dont on ne saurait affirmer qu'il n'a pas été radicalement remanié dans son organisation et son fonctionnement dès qu'on y a instauré une concertation étroite et confiante entre d'une part ses usagers (parents et, parfois, enfants et jeunes) et d'autre part les professionnels (de statut public, associatif ou privé) qui y interviennent. Pourtant, quand bien même cette concertation a parfois résulté de mesures légales, réglementaires ou volontairement délibérées, elle est souvent loin d'avoir été systématisée ou généralisée. En outre, pour encourageant qu'il soit, son cheminement vers de véritables logiques de co-éducation, au sens et avec les enjeux que l'on a repérés, reste la plupart du temps à parfaire, en particulier pour ce qui concerne l'ouverture des acteurs éducatifs habituels d'un domaine donné à des acteurs dont les compétences ont semblé, en première analyse, trop hétérodoxes. Toutefois, les exemples se multiplient aujourd'hui de décroisements heureux dont les résultats encourageants devraient exponentiellement en inspirer de nouveaux.

Des remarques similaires peuvent être formulées à propos des tentatives de mettre progressivement en place des approches méthodiques de co-éducation pour faire face à des problématiques ou à des circonstances éducatives particulières, en dépit là aussi de la tendance à segmenter les réponses institutionnelles proposées aux familles selon les difficultés qu'elles rencontrent. Ainsi en va-t-il des situations où les enfants et les jeunes sont exposés à la survenue et aux conséquences de transformations familiales importantes dont l'apaisement requiert souvent un minimum de coopération des adultes impliqués ; ou encore, dans des registres différents, pour garantir la cohérence des interventions programmées en matière d'éducation pour la santé, de prévention ou de prise en charge des problèmes de santé, mais aussi d'éducation dite « spécialisée » ; ou bien, face aux risques ou aux dangers encourus par certains enfants, pour rendre plus pertinentes et plus efficaces les mesures prévues par les lois et les dispositifs en vigueur dans le cadre de la protection administrative ou judiciaire de l'enfance, et de la prévention dite, elle aussi, « spécialisée » ; mais aussi pour mieux promouvoir l'expression, les compétences et la dignité des familles exposées à des difficultés éducatives multiples et pour favoriser leurs implications dans les projets menés auprès d'elles au titre de la politique de la ville, de la prévention et de la lutte contre les exclusions, etc. Les intervenants sociaux, socio-éducatifs ou médico-sociaux affectés en première ligne à la prise en compte de ces diverses problématiques et circonstances sont depuis longtemps enclins à mobiliser des partenariats de compétences et de moyens pour approcher, sinon

pour atteindre, les objectifs qui leur sont dévolus. Aux situations complexes qu'ils rencontrent, ils font le choix de proposer des réponses aussi globales que possible et, en l'espèce, souvent territorialisées. Ils disposent alors d'un atout considérable pour impulser ou participer à des dynamiques locales de co-éducation. Leur point faible à cet égard est que, invités par leurs institutions à participer, parfois à leur corps défendant, à la construction d'un discours social péjoratif sur les parents à partir de l'expérience ou de la représentation sectorielles qu'ils en ont acquises, ils risquent de sous-estimer la part que peuvent prendre ces parents à un processus de co-éducation et, plus généralement, de revalorisation de leurs cadres de vie et de leurs perspectives sociales. L'établissement d'un partenariat d'action, vaste et ouvert aux parents eux-mêmes, peut cependant les aider à se prémunir de tels risques.

## **La co-éducation, moteur du développement social durable**

Dans sa dimension généraliste et universelle, la co-éducation a donc vocation non seulement à pacifier et à harmoniser les relations entre les adultes détenteurs de responsabilités éducatives diversifiées et complémentaires, mais aussi à contribuer à son échelle à un projet de développement social durable.

La co-éducation se présente en effet tout d'abord comme une piste d'extension du domaine de la bienveillance sociale. Elle vise à reconnaître en chaque enfant et en chaque jeune une personne globale en devenir et un sujet parlant en action. Elle vise aussi à reconnaître en chaque famille la plus petite collectivité territoriale qui soit, détentrice comme telle de compétences propres, inaliénables quoique contrôlables. Elle vise enfin à reconnaître en chaque institution ou association dotée de missions directement ou indirectement éducatives une personne morale requérant d'être elle-même bien traitée au niveau de ses agents pour être, rester ou devenir à son tour bien traitante à l'égard de ses « usagers ». Elle vise donc à reconnaître en chaque espace social ainsi peuplé un territoire dont la vocation éducative est la résultante de l'attention bienveillante portée aux jeunes générations qu'il voit naître ou grandir.

Mais si la co-éducation a partie liée avec le développement social durable et en constitue sans doute l'un des principaux moteurs, c'est aussi parce qu'elle représente une alternative réelle aux impasses de l'individualisme, du communautarisme et de l'autoritarisme et qu'elle repose sur l'établissement de liens sociaux aptes à concilier l'exercice d'une autonomie individuelle assumée et la recherche d'une sécurité sociale authentique. Elle contribue à terme à la formation des jeunes à l'exercice de leur citoyenneté et aux pratiques naissantes d'une démocratie participative sincère et crédible. Et elle peut permettre, à plus long terme encore, de fonder les moyens d'une maîtrise collective, par les citoyens, de leurs espaces et de leurs conditions de vie.

Pour autant qu'elle réussisse à s'inscrire de surcroît comme l'une des valeurs mobilisatrices et fondatrices d'une Europe sociale dont la construction, à peine engagée, ne pourra s'envisager qu'avec et par les jeunes qui la préfigurent, la co-éducation aura bien mérité qu'on lui consacre l'ouvrage qu'on va lire.

## PRELUDE

---

# Apprendre à faire ensemble pour mieux vivre ensemble

## L'éducation comme remontée du privé à la surface du public

Nous avons tous des idées sur la façon d'éduquer les enfants. Ce ne sont pas toujours les mêmes idées, selon qu'il s'agit de nos enfants, de ceux de nos voisins, de nos amis, de notre famille proche ou, pour certains d'entre nous, des enfants que nous rencontrons dans le cadre de notre vie professionnelle.

Si nous avons tous des idées sur l'éducation, c'est parce que nous avons tous des expériences en ce domaine. Au-delà du biologique et de l'inné, une bonne partie de notre *être* procède d'un *avoir* construit par l'éducation. Nous avons tous été, pour commencer, les enfants de nos parents, les élèves de nos enseignants, les apprentis de nos instructeurs : *être* un enfant, c'est *avoir* des parents, près de soi, et divers autres éducateurs, autour de soi. Parvenus à l'âge adulte, nous sommes devenus les parents de nos enfants, et nous pouvons aussi être momentanément responsables d'autres enfants : *être* parent ou suppléant parental transitoire, c'est moins *avoir* des enfants qu'assumer le mandat, individuel et collectif, de leur éducation. Ces expériences-là, intimes, auxquelles nous pensons tous les jours, dont nous ne cessons de vouloir parler, font de chacun de nous des experts particuliers en matière d'éducation. Nous savons qu'*être* un enfant, puis un parent, un adulte responsable, c'est vivre, recevoir, transmettre, et que cela donne un sens à tout ce qu'on fait. Et nous savons qu'*avoir* des parents, des éducateurs, puis un ou des enfants, ce n'est pas posséder jalousement, garder pour soi quand cela plaît ou rejeter quand cela déçoit ; mais que c'est surtout se voir confier des droits, des devoirs, des responsabilités, et les assumer dès aujourd'hui en vue du lendemain.

C'est en ce double sens, particulier et général, que l'éducation est l'affaire de tous.

Je souhaite pour ma part, en prélude aux chapitres qui vont suivre, dépasser ces considérations générales sur la légitimité de chacun à contribuer aux réflexions et aux débats publics en matière d'éducation. Si ce que je suis résulte de ce que j'ai eu, ce que je dis résulte de même de ce que j'ai fait. C'est pourquoi, avant d'adopter le ton du plaidoyer et d'afficher l'ambition de l'offre de repères sur un thème aussi crucial que celui de la « co-éducation », il me semble utile d'exposer quelques-unes des causes et circonstances, personnelles et professionnelles, qui m'y ont conduit. Au fil de ce parcours à la fois banal et singulier se sont peu à peu forgées les intuitions puis les convictions et les raisons qui motivent, aujourd'hui, mon engagement sur ce thème. Nombre de producteurs de théories sociales ou, plus prosaïquement, de donneurs de conseils se réfugient habituellement pour ce qui les concerne eux-mêmes derrière une sorte de « devoir de réserve », pour ne pas dire de dépersonnalisation pudique, dans l'espoir sans doute de conférer un caractère universel à leurs messages. Je respecte cette posture, pour l'avoir régulièrement endossée dans la plupart de mes écrits antérieurs. Ma décision de m'en départir ici ne correspond ni à une soudaine pulsion exhibitionniste ni au projet de me donner en exemple.

L'expérience m'a en revanche donné à remarquer à quel point le fait de participer pleinement à des dynamiques sociales globales et mobilisatrices — qu'il s'agisse de santé communautaire, de développement local, de co-éducation — tend sinon à abolir du moins à abaisser les classiques frontières entre vie privée et vie publique, entre expérience personnelle et expérience professionnelle, entre engagement citoyen et engagement institutionnel. Ces frontières sont le plus souvent présentées et perçues comme nécessaires parce que protectrices. Leur effacement ne peut être ni décrété ni imposé aux

professionnels, notamment à ceux de l'enfance, de la famille, de l'éducation. Il suppose ou induit en effet des changements radicaux de représentations de soi-même et d'autrui, et donc d'attitudes et de comportements. Ces changements peuvent être encouragés par les formations initiales et continues. Mais on n'y parvient en dernière instance que par la construction d'une série de convictions intimes telles que : « je suis partie intégrante du monde sur lequel j'agis » ; « il y a, chez l'autre, plus de semblable à moi que de différent de moi » ; « il est plus simple, plus honnête et plus efficace de se reconnaître soi-même comme ancien enfant et comme actuel parent quand on fait profession de s'occuper d'enfants et de parents » ; etc. Encore faut-il aussi que les institutions facilitent, acceptent et valident l'adoption par leurs salariés ou leurs bénévoles de savoir-faire et de savoir-être qui remanient aussi profondément les relations de contrôle et de pouvoir qu'elles ont l'habitude d'établir avec eux et, plus encore, avec leurs usagers.

Tous ces points seront, bien entendu, largement développés dans les pages qui suivent. Si je tiens à exposer, au préalable, le chemin pris par mes propres convictions, c'est pour rendre plus explicites les expériences qui nourrissent ces pages et, par conséquent, pour inviter le lecteur à en relativiser la portée. En retraçant les principaux souvenirs, remodelés par le sens que je leur donne aujourd'hui, qui jalonnent mon parcours personnel et professionnel, j'assume la dimension plus subjective que scientifique de mon projet de les mettre aujourd'hui au service de la « cause sociale » de la co-éducation. Ce n'est pas seulement le professionnel, mais aussi et surtout le citoyen que je suis devenu, qui mise sur les promesses d'avenir que l'actualité confère à cette cause.

## Un curriculum vitae subjectif qui dévoile l'objectif

Je me souviens être né en queue de *baby boom*, au premier tiers de ce que l'on n'appelait pas encore les Trente Glorieuses. C'était quarante ans après le déclenchement de la Première Guerre mondiale, dont le souvenir mouillait encore les yeux et la voix de mes grands-pères. C'était dix ans après le débarquement des troupes américaines sur les plages de Normandie et dix ans, jour pour jour, après le massacre d'Oradour-sur-Glane. C'était au lendemain du dénouement de la bataille de Diên Biên Phu, annonciatrice du délitement de l'« empire français » et d'une décennie de décolonisation complexe. C'était aussi le printemps d'un hiver si rigoureux qu'il avait mis à jour la crise du logement social et bouleversé à ce sujet le cœur et la conscience des Français. Il allait bientôt s'ensuivre la construction précipitée de ces barres de HLM qui, en contrepoint des bidonvilles boueux peuplés de familles immigrées dont on détournait mes regards, allaient densifier et déterminer l'univers urbain de mon enfance banlieusarde. Au fur et à mesure que les guerres s'étaient éloignées dans l'espace et dans le temps, la paix s'était faite anonyme. Rarement amis et, pour des raisons obscures, parfois ennemis, les voisins devenaient surtout des inconnus pour leurs voisins et pour les enfants de leurs voisins.

Je me souviens avoir vécu une enfance banale et sans histoire, affectueusement guidée et préservée de tous dangers et désagréments excessifs, au sein de ce que les socio-démographes désigneraient aujourd'hui comme « une famille nucléaire de la classe moyenne ». Sur le chemin de l'école, en cette zone pavillonnaire de la banlieue est de Paris où je résidais, il y avait encore de vieux platanes dont les écorces se laissaient desquamer. Il y avait aussi quelques personnes diversement intentionnées qui, même si elles ne vous parlaient jamais, vous connaissaient assez pour faire savoir à vos parents qu'elles vous avaient vu vous faire ceci ou cela.

Je me souviens avoir été, dans ce contexte, un élève studieux et appliqué, rendu docile par la crainte qu'il pût en aller autrement. Les adultes autour de moi estimaient que cette façon d'être était la seule qui vaille, et leur unanimité était aussi convaincante qu'impressionnante. Les bonnes notes, que j'accumulais bientôt, formaient l'épais bouclier que je forgeais pour me protéger de la menace de leur réprobation.

Je me souviens du dépit que j'éprouvai, en fréquentant le catéchisme auquel j'avais été inscrit par routine, le jour où je compris que le « Dieu » dont on me parlait connaissait tout de mes pensées et de mes actions, surtout les plus secrètes et les plus prohibées. La survenue de ce personnage omniscient dans mon univers mental était des plus fâcheuses au moment où je commençais à exceller non seulement dans le conformisme de surface mais aussi dans l'art et la pratique du mensonge non découvert, c'est-à-dire réussi.

Je me souviens avoir observé les familles des amis de mes parents et surtout celles de mes propres camarades, et avoir lu nombre de romans en « livre de poche », pour y rechercher l'existence d'autres modèles éducatifs que ceux auxquels je souscrivais chaque jour.

Je me souviens qu'au seuil de l'adolescence, et à force d'écouter la radio, d'emprunter des magazines et de fréquenter des camarades plus délurés que moi, les distinctions entre l'ordre et le désordre me

semblèrent bientôt plus compliquées et moins absolues que ce que mon entourage m'avait donné à penser jusque-là.

Je me souviens que les « événements de mai 1968 » m'ont bouleversé à ce moment précis. Les circonstances scolaires m'avaient auparavant amené à côtoyer chaque jour des condisciples bien plus âgés et bien plus musclés que moi, dans un environnement souvent brutal qui leur donnait raison dans les faits quand bien même il me semblait qu'ils avaient tort dans les principes. Or, en ce printemps particulier, d'autres aînés tenaient les mégaphones. Je me souviens que, dans ces conditions, l'idée qu'il soit « interdit d'interdire », pour séduisante qu'elle fût, ne me rassurait guère. Elle laissait ouvertes les portes de l'oppression. Je me souviens en revanche que l'idée, parallèle, qu'il puisse être « permis de permettre » correspondait mieux à mes attentes.

Je me souviens que, dès septembre 1968, je me mis à écouter et à traduire des classiques du *blues*, à m'intéresser aux mutineries de 1917, à lire d'autres livres que ceux du programme scolaire, etc., et à envisager que les oppressions et les stigmatisations ne soient peut-être ni naturelles, ni intangibles.

Je me souviens que la lecture de *Libres Enfants de Summerhill* (Neill, 1960) me fit quitter l'enseignement scolaire sur une vision vertigineuse : celle d'un système éducatif alternatif certes réservé aux rejetons erratiques des classes supérieures mais qui aurait su instituer la démocratie institutionnelle et la participation des enfants comme condition de base d'un processus pédagogique émancipateur. Partout dans le monde riche, à la même époque, des communautés électives, *hippies* ou libertaires, expérimentaient, dans l'euphorie d'une rupture absolue avec les modèles dominants, différentes formes de vie collective. Nombre d'entre elles donnaient une place déterminante à l'épanouissement des enfants, à l'importance de les préserver des contraintes inutiles, à la volonté de sortir du modèle de la famille nucléaire en partageant les responsabilités éducatives entre l'ensemble de leurs membres. Je me souviens que l'évidence du bien fondé apparent de ces nouvelles conceptions de l'éducation me sautait aux yeux : l'enfant n'y était ni roi ni vassal, mais membre à part entière de la communauté de vie.

Je me souviens qu'en m'engageant, en 1970, dans de longues études de médecine, j'avais moins le projet de soigner des personnes malades que d'acquérir le droit de voir et de comprendre ce qui les rendait intimement souffrantes et, sur cette base, de contribuer à rien moins qu'à guérir, avec d'autres, l'humanité entière de ses maux.

Je me souviens que je décidai par conséquent de m'intéresser, dès la première année de ces études, à la psychologie de l'enfant. L'ordre du jour officiel de cette année-là était pourtant plombé par la biochimie, la biophysique, la biologie humaine, l'anatomie. Mais je voulais surtout explorer le déterminisme familial de l'enfant, le déterminisme social de la famille, le déterminisme culturel de la société, les conditions générales et particulières de l'émancipation des uns et des autres. Je n'étais pas le seul. Avec d'autres étudiants en médecine, nous distribuions sur les marchés de banlieue des tracts en faveur de l'avortement libre et gratuit.

Je me souviens qu'en ces années-là, les principales institutions sociales étaient sévèrement remises en question. Sous l'influence de théories sociologiques et psychanalytiques elles-mêmes en odeur de soufre au sein de leurs académies respectives, le primat de l'individu cherchait sa consécration sur le dos des sphères privées familiales et plus encore sur celui des sphères publiques et institutionnelles. Les unes et les autres étaient soumises au feu roulant de déconstructions radicales, et souvent justifiées, de leurs fonctionnements autoritaires, hiérarchiques et iatrogènes. Avec *Mort de la famille* (Cooper, 1971), David Cooper démontrait cruellement, et désespérément, que « la » famille et chacun de ses membres étaient aliénés en boucle par les processus d'aliénation sociale qu'ils y importaient et y reproduisaient. Avec *Némésis médicale* (Illich, 1975), Ivan Illich montrait de même que le système médical créait ou entretenait les maladies qu'il prétendait soigner, et que les objectifs de santé publique avaient tout à gagner d'échapper à l'emprise de cette « contre-productivité paradoxale ».

Je me souviens que, travaillant comme infirmier de nuit dans divers services hospitaliers d'urgences pour financer mes études, je ne comprenais pas pourquoi la quasi-totalité des médecins et des infirmiers seniors insistaient à ce point pour éloigner les parents dont il fallait soigner l'enfant blessé. Il était difficile d'échapper à cette injonction le plus souvent pauvrement justifiée : « L'angoisse des parents angoisse l'enfant, elle complique la réalisation des points de suture, la réduction de la fracture », etc. Je m'employais pourtant, avec la maladresse du novice, à tenter de rassurer les parents en même temps que leur enfant. Je constatais alors que, la plupart du temps, ils m'aidaient efficacement à faire adhérer leur enfant aux soins à effectuer. Il est vrai que, sous leur regard, je ne me sentais plus avoir le droit à l'erreur dans le geste technique, ce qui expliquait sans doute le conseil de mes aînés. À condition qu'elle soit reconnue comme telle, l'« expertise » spécifique des parents, pour brouillonne qu'elle fût, était cependant

indéniable, car construite au quotidien et sur la durée, et il me semblait qu'elle pouvait constituer un appoint précieux à l'« expertise » technique du professionnel du soin.

Je me souviens que, lors d'un stage étudiant en service de pédiatrie, je m'étonnais de même de ce que nombre de pédiatres négligeaient si souvent de prendre sérieusement en considération les propos, les points de vue et les hypothèses des parents sur les maladies qui affectaient leurs enfants et qui, d'une autre façon, les affectaient eux-mêmes. Je crois savoir, sans pouvoir l'affirmer, que ces attitudes sont aujourd'hui moins fréquentes. Mais, à cette époque, l'« alliance thérapeutique » ne semblait s'établir entre pédiatres et parents (et surtout avec les mères, toujours privilégiées par les accusations implicites et les sollicitations explicites des médecins) que lorsque les symptômes de l'enfant, convertis et perçus par les uns et les autres en termes de désordres, justifiaient un combat commun destiné à les éradiquer. Si, malgré tout, l'enfant persistait à ne pas guérir, un « bilan psychologique » pouvait être prescrit pour explorer les causes de sa mauvaise volonté. Je me souviens que, dans l'hôpital où j'effectuais mon stage, les imprimés utilisés pour demander ces bilans étaient des « bons d'endoscopie » : le fantasme du « Dieu » omniscient perçant les secrets de l'âme et du corps restait vivant sous les blouses blanches.

Je me souviens que, quelques années plus tard, devenu jeune pédopsychiatre et ayant pris des responsabilités institutionnelles dans un secteur public de psychiatrie infanto-juvénile de Picardie, je fus appelé par le chef d'un service de chirurgie infantile pour examiner un enfant manifestement victime de sévices (hématomes, brûlures de cigarettes) de la part de ses parents. Les « maltraitances infantiles » commençaient tout juste à être identifiées comme telles en France. Arrivé dans le service, on m'expliqua que les parents n'avaient pas été reçus, mais que le problème essentiel était le suivant : le comportement de l'enfant était à ce point insupportable que les infirmières du service ne se retenaient que difficilement de le frapper à leur tour. Les soignants redoutaient de se comporter comme les parents. Et c'était sur ce point précis que l'on m'attendait.

Je me souviens que je dus, à la même époque, prendre position sur un problème émergent : des personnes atteintes de troubles mentaux importants mais stabilisés, sorties de l'hôpital psychiatrique et accueillies en foyers de postcure, et échappant de ce fait à la contraception alors habituellement imposée aux femmes malades mentales en milieu hospitalier, avaient constitué des couples et eu des enfants. Certains de ces enfants n'allaient pas bien. Qui devait faire quoi ? Une table ronde réunissant l'ensemble des acteurs de la ville susceptibles de contribuer aux réponses à apporter à cette question put être organisée par les infirmières du foyer de postcure qui avaient un contact quotidien avec les parents et les enfants concernés. Les parents n'y furent pas conviés, mais la réflexion s'orienta assez vite sur une série de principes éthiques qui furent progressivement adoptés, non sans difficulté, par consensus des participants. Il en résultait que ces parents et ces enfants devaient être considérés *a priori* comme tous les autres parents et enfants de la ville, mais que des propositions d'aide et de soutien spécifiques devaient leur être faites en tant que de besoin. Pour évaluer ces besoins, une réunion de concertation inter-institutionnelle régulière fut instituée, dont la composition variait selon les situations examinées et dont les parents étaient informés. Je me souviens que, dans l'article co-rédigé quatre ans plus tard avec les infirmières impliquées dans la mise en place de cette coordination (Jésu, Denaux, Hary, Lantheaume, 1984), nous insistions sur l'importance de la relation de confiance et de convivialité instaurée entre nous.

Je me souviens qu'ayant pris à Paris des fonctions équivalentes aux précédentes, je me trouvai en situation de concevoir et de mettre en œuvre avec différentes communautés de réfugiés politiques sud-américains, puis avec des associations de locataires de cités défavorisées, une série de dispositifs destinés à faciliter la prévention et l'accès aux soins de santé mentale pour leurs enfants. Dans ces différents cas de figure, je pus mesurer l'intérêt et parfois les limites des mobilisations communautaires en ces domaines. J'en reçus surtout l'enseignement, jamais effacé depuis lors car validé en tant de circonstances, que — comme le résume le proverbe touareg — « ce qui se fait pour les autres mais sans les autres risques de se faire contre les autres ».

Je me souviens que pendant dix longues années, et récemment encore, j'eus à observer — pour y réfléchir, m'en indigner souvent, les pallier parfois — la récurrence des demandes de médicalisation, et plus précisément de psychiatrisation, de nombre de situations d'inadaptations et d'échecs scolaires. Co-gestionnaire contraint de l'amont ou de l'aval de ces phénomènes, je devais notamment siéger, au titre de mes fonctions institutionnelles, dans des commissions de circonscription de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire (CCPE). Émanations déconcentrées et préalables de la commission départementale de l'éducation spécialisée (CDES), les CCPE sont issues comme elle de la loi de 1975 « en faveur des personnes handicapées » (dont on se souvient peut-être qu'elle ne définit jamais le terme de « handicap »). Les CCPE réunissent différents acteurs locaux de l'éducation, de l'action sociale et de

la santé, et des représentants de parents d'élèves souvent réduits, ici comme ailleurs, à des rôles de figurants. Les situations ou plutôt les dossiers des enfants en difficulté scolaire — et bien loin d'être tous porteurs de handicaps — y sont examinés selon une logique trop souvent univoque d'orientation en classes spécialisées ou de pré-orientation en établissements médico-éducatifs ou médico-pédagogiques. Cette logique dépeçait entre ses mâchoires inexorables les compétences et l'éthique des membres de la commission et annihilait en général toute recherche d'alternatives intégratives pour les enfants. Une fois les décisions d'orientation prises entre professionnels, les parents étaient certes reçus, mais bien plus pour les en informer de façon formelle que pour recueillir leurs avis sur les sources des difficultés de leurs enfants et sur les moyens d'y remédier avec eux.

Je me souviens qu'en 1984, j'eus — et saisis immédiatement — l'occasion de créer l'un des premiers services de « placement familial thérapeutique » gérés par un établissement hospitalier et financés par la Sécurité sociale. Je pus ainsi faire recruter des familles d'accueil, demeurant dans l'arrondissement parisien où j'exerçais et agréées par le service départemental de Protection maternelle et infantile, pour leur confier, avec l'accord de leurs parents et le soutien intensif de l'équipe technique constituée à cet effet, des enfants de tous âges présentant des troubles importants du développement, du comportement ou de la santé mentale. Ces « placements », dont les objectifs « thérapeutiques » — et souvent socio-éducatifs — étaient déterminés et évalués tous les trois mois avec les parents eux-mêmes, n'excédaient pas deux ans. Du fonctionnement de ce service, qui existe toujours, je me souviens surtout qu'il permettait à des familles modestes d'un quartier de devenir et d'être reconnues comme des ressources pour des enfants et des familles en difficulté du même quartier ou de quartiers limitrophes. Il s'agissait certes de ressources essentiellement « profanes », mais qui étaient rendues efficaces et compétentes par le soutien technique apporté. L'institution soignante s'adaptait de la sorte aux besoins et aux contraintes de ces enfants et de ces familles, et non l'inverse. Elle leur proposait un dispositif de soins intensifs, réactifs, non ou peu stigmatisants, qui reposait en outre sur l'activation d'une dynamique de solidarité inter-familiale de proximité, dont la dimension monétarisée n'écrasait pas pour autant les aspects les plus spontanément chaleureux et empathiques. La plupart des familles d'accueil étaient issues de l'immigration et y trouvaient au passage les clefs d'une intégration en profondeur.

Je me souviens que, du fait de cette expérience et de ce que j'en avais fait savoir, le ministère des Affaires sociales du Burkina Faso me demanda en 1987 de concevoir et de réaliser avec ses services — réduits au plus strict minimum — une recherche de terrain destinée à explorer la faisabilité d'un projet résultant de la volonté de ses dirigeants politiques : mettre en place des alternatives à l'adoption internationale des enfants rejetés à la naissance ou abandonnés en développant dans le pays un dispositif d'accueil de ces enfants par des « familles de bonne volonté », autrement dit par des familles solidaires et bénévoles. Cette recherche fut réalisée entre 1988 et 1990, en collaboration étroite avec des ethnologues, des sociologues, des travailleurs sociaux, des cadres administratifs, des acteurs associatifs — et bien entendu des familles — burkinabés. Il me fallut oublier une bonne partie de mes catégories de pensée habituelle pour apprendre à comprendre, en fonction des contextes africains, pourquoi et comment des enfants de tous âges pouvaient se trouver privés de famille, mais rarement de filiation ; puis pourquoi et comment ils pouvaient être élevés par d'autres familles, souvent aussi pauvres que leurs familles d'origine et soutenues, bien plus symboliquement que matériellement pour le faire. Je ne pus effectuer que cinq séjours sur place pour organiser la collecte, l'analyse et la restitution des données de la recherche. Je me souviens avoir appris à cette occasion que la solidarité communautaire des sociétés dites « traditionnelles » n'est pas sans failles, surtout lorsqu'elle est mise à mal par les phénomènes d'urbanisation, mais qu'elle reste mobilisable dès lors qu'une volonté politique lui confirme que l'enfance est l'avenir de la société et que, comme dit un proverbe africain : « L'homme est un remède pour l'homme. » Différents décideurs et acteurs, aux statuts et aux motivations variés mais qui partageaient manifestement un socle de valeurs communes, acceptèrent d'organiser les quelques moyens hétéroclites dont ils disposaient pour mettre en pratique ensemble, et sous l'égide des pouvoirs publics, l'idée que « la famille est un remède pour la famille ». C'était en effet bien moins l'enfant comme individu en détresse que l'enfant comme représentant d'une famille en détresse qui trouvait auprès d'une autre famille ou, plus classiquement, de sa « famille élargie » les moyens, immédiats, de sa survie et, ultérieurs, de la préservation de son inscription sociale.

Je me souviens que, dans la foulée, j'entrepris une formation en santé publique et en santé communautaire et que par la suite, soucieux d'approfondir mon engagement dans les échanges Nord-Sud, j'assumais pendant quatre ans, entre autres activités, des fonctions de coordinateur technique de la coopération en santé mentale pour le compte du ministère de la Coopération. Je vérifiai à cette occasion,

dans plusieurs pays d'Afrique noire, de l'océan Indien et des Caraïbes, qu'il serait fou de prétendre protéger ou traiter sans sa famille une personne menacée ou gagnée par la folie.

Je me souviens qu'en 1992, je décidai de renoncer à mes fonctions de pédopsychiatre de service public pour rejoindre l'Institut de l'enfance et de la famille (IDEF), établissement public d'État créé en 1984, placé sous la tutelle du ministère chargé de la politique familiale, et destiné à « étendre, approfondir et diffuser les connaissances relatives à l'enfance et à la famille ». Jusqu'à sa dissolution par le Premier ministre en fonction en 1996, j'y exerçai des fonctions de « chargé de mission » plus particulièrement affecté aux questions de santé et de protection de l'enfance. Je participai également, dans ce cadre, à la promotion et au suivi de l'application de la Convention internationale sur les droits de l'enfant, adoptée en 1989 par les Nations-Unies et ratifiée par la France en 1990. Mes observations, mes réflexions et mes interventions, qui n'avaient porté jusque-là que sur les seules familles en difficulté de santé, s'ouvraient désormais à l'ensemble des familles et aux différentes composantes des politiques menées, par l'État et par les collectivités territoriales, en direction des parents, des enfants et des jeunes. Je n'étais plus en contact qu'avec des décideurs, des professionnels, des associations et des chercheurs du champ de l'enfance et de la famille. Mes nouvelles activités me faisaient changer d'échelle, diversifier et multiplier mes sources d'informations. Elles me faisaient ainsi prendre une certaine distance à l'égard tant de la souffrance d'autrui que de l'émotion suscitée par la souffrance d'autrui et, quoique dans une moindre mesure, de la souffrance professionnelle. J'étais soudain préservé de cette accumulation d'inquiétudes déontologiques et de sentiments d'impuissance que peuvent engendrer les rencontres répétitives, et pourtant jamais tout à fait identiques, avec les individus, les familles et les groupes en détresse.

Je me souviens que, loin de percevoir ces changements comme des sources d'appauvrissement ou de déréalisation, j'y vis au contraire l'occasion de relativiser mes certitudes antérieures, de réduire mes biais d'appréciation tant des difficultés que des potentialités familiales, de développer des capacités de repérage des questions émergentes et des réponses prospectives. J'eus alors à travailler sur plusieurs domaines d'analyses et de propositions : impacts familiaux de l'épidémie du sida (Jésu, 1994a), déterminants de la consommation pharmaceutique des enfants et des familles (Jésu, 1994b), santé scolaire (Jésu, 1994c), observation des dispositifs publics de protection de l'enfance (Jésu, 1994d, 1996a), éducation familiale et institutionnelle pour la santé (Jésu, 1996b), droits de l'enfant en matière de santé (Jésu, 1996c), protection maternelle et infantile (Jésu, 1998), etc. Ces travaux me donnèrent à voir comme jamais je n'avais pu le faire auparavant les rôles essentiels joués par les familles, et notamment par les parents, en chacun de ces domaines.

Je me souviens que, de 1996 à 1998, je me résolus à rejoindre, dans l'espoir de pouvoir donner suite à cette dynamique, le Centre international de l'enfance et de la famille (CIDEF), fondation privée créée par fusion du défunt IDEF et du Centre international de l'enfance (CIE). J'acceptai d'y assumer les fonctions de coordinateur du département « Enfants et familles en situations difficiles ». Je me souviens qu'avant d'être contraint à démissionner de cette structure parce que j'en désapprouvai les méthodes de gestion<sup>1</sup>, j'eus l'occasion d'engager une réflexion collective sur les maltraitances institutionnelles, et d'en publier les résultats (Jésu, Gabel, Manciaux, 1998), et une autre sur les familles face à la mort, et d'en publier également les résultats (Jésu, Déchaux, Hanus, 1998). Je pus également engager, sans avoir le temps de le finaliser, un programme de recension des expériences, françaises et internationales, consistant à proposer à des familles candidates de « parrainer » des familles en difficultés éducatives graves. Cette recension indiqua que les expériences françaises en ce domaine étaient, du moins à cette époque, extrêmement rares et que les expériences étrangères, notamment belges et canadiennes, étaient formidablement instructives (Jésu, 1999a, 1999b).

Je me souviens que la volonté d'explorer plus avant ce que ces différents travaux laissaient entrevoir occasionna un nouvel ouvrage collectif, consacré à la « bientraitance » des familles et des professionnels (Jésu, Gabel, Manciaux, 2000), où je me surpris pour la première fois à recourir, avec d'autres, au concept de « co-éducation ».

Je me souviens que ces sept années d'ouverture à de multiples réalités locales, nationales et internationales m'avaient à ce point captivé que, lorsque je dus me replier sur mon ancien métier et prendre, de 1999 à 2001, un poste de chef de secteur de psychiatrie infanto-juvénile dans le Val-d'Oise, j'obtins d'être aussitôt mis à disposition à mi-temps à l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS).

---

<sup>1</sup> La liquidation judiciaire du CIDEF fut prononcée sans retour quelques semaines après.

Je me souviens que mes fonctions ainsi réactivées de pédopsychiatre et de chef de secteur me permirent de vérifier très vite l'efficacité radicale d'une approche, transmise à mon équipe, qui consistait à considérer la plupart des familles consultantes moins comme la source principale des problèmes de leurs enfants que comme la source principale des solutions à y apporter. L'« alliance thérapeutique » construite avec l'enfant et ses parents sur de telles bases permettait la plupart du temps de les rendre acteurs des soins proposés, de rassurer l'enfant quant à la compréhension de son appel et quant au respect concomitant dû à sa famille, de conforter à cette occasion les parents dans leurs rôles, d'espacer les consultations proposées et, de ce fait, de réduire les délais d'attente pour les nouveaux demandeurs. L'ensemble de mes collaborateurs trouvèrent-ils que ces conceptions du service public de santé mentale étaient porteuses de sens et d'espoir et qu'elles justifiaient leur mobilisation ? Les modalités de fonctionnement interne du service permettaient à chacun de réfléchir aux orientations et à l'organisation de celui-ci, de ne plus se préoccuper seulement de ses propres conditions de travail mais aussi du contexte de vie des familles reçues : cette implication et cette décentration nouvelles contribuèrent-elles à réduire les stress professionnels ? Toujours est-il que mon équipe vit son taux d'absentéisme divisé par deux en un an. L'hypothèse d'une profonde interaction entre la bienveillance des familles et celle des professionnels s'en trouva validée à mes yeux, de même que fut conforté l'intérêt que je portais de longue date au potentiel créatif des organisations démocratiques et participatives plutôt qu'aux contraintes rigides induites par les organisations hiérarchiques.

Je me souviens que je fus chargé, à la même époque, de constituer, de coordonner et d'animer au sein de l'ODAS un « Réseau d'informations sur le développement social » (RIDS). Ce réseau était composé d'institutions nationales engagées, au titre de leurs missions respectives, dans la promotion, en France, des principes et des méthodes du développement social local. Dimension territoriale des projets, volonté de prise en compte transversale de l'ensemble des domaines de la vie sociale, fédération des acteurs publics et associatifs, appui aux processus de participation des habitants et de restauration des liens sociaux : les dynamiques, fragiles mais bien réelles, de développement social local que je pus alors observer çà ou là synthétisaient et dépassaient tout de ce que j'avais déjà pu entreapercevoir dans le champ des politiques familiales de proximité. J'y retrouvais les références pratiques, les analyses et les orientations de travail que j'avais pu rassembler et relier en matière d'accueil de la petite enfance, de promotion de la santé, de prévention des situations d'enfance en danger, d'intégration des personnes handicapées, de soutien à la dépendance des personnes âgées, de stimulation des solidarités interculturelles et intergénérationnelles.

Je me souviens avoir pu, en créant et en alimentant le site Internet du RIDS, « mettre en ligne » une banque de données nationales sur le développement social destinée à rendre compte de la conduite de projets et de la prise d'initiatives que j'avais pu identifier par l'activation de divers réseaux de décideurs et d'acteurs locaux. Ce faisant, j'observai — et m'employai à mettre en lumière — l'émergence de formes inédites de coopérations entre les ressources des institutions, des professionnels et des habitants. L'un des fondements, aussi logique que déterminant, de la qualité de ces coopérations me parut encore et toujours être le suivant : aucune recherche d'amélioration du cadre voire des conditions de vie des habitants d'un territoire donné ne peut se passer, malgré les habitudes acquises, de la reconnaissance et de la sollicitation de l'« expertise » propre qu'ils détiennent sur celui-ci. C'est pourquoi la volonté de susciter leur implication dans les projets qui les concernent doit aussi respecter le rythme et les modalités de celle-ci. Ces constats prolongeaient en l'occurrence ceux des acteurs de la « politique de la ville » — mais sans se limiter à des zones urbaines et sélectivement désignées — ou encore de la « santé communautaire » — mais sans se limiter à des facteurs liés à des problématiques sanitaires.

Je me souviens que, plus mes observations nourrissaient mes convictions, moins je pouvais oublier que les « habitants » sont aussi des enfants, des parents, des grands-parents. Dans le quartier du XIX<sup>e</sup> arrondissement de Paris où je réside depuis plus de vingt ans, je suis moi-même non seulement habitant, mais aussi parent, « parent d'élèves », représentant de « parents d'élèves », militant politique, cofondateur et administrateur d'une association de développement local, conseiller de quartier. C'est donc aussi en tant que citoyen engagé que j'ai pu éprouver la pertinence et les limites de ces approches participatives et coopératives à la promotion desquelles j'ai fini par me consacrer en tant que professionnel. Et c'est une fois parvenu à ce carrefour qu'il me sembla voir émerger la question éducative au cœur de la question sociale, sans négliger pour autant les déterminants économiques ni les déterminants culturels de celle-ci.

Je me souviens enfin, d'autant mieux que je les exerce encore aujourd'hui, avoir pris en 2001 des fonctions de « chargé de mission enfance-familles » au sein de l'administration de la ville et du département de Paris.

## **De la légitimité de chacun à traiter du « mieux vivre ensemble »**

J'ai souhaité récapituler ainsi l'ensemble de mes expériences antérieures à la lumière de mes nouvelles fonctions. Bien que désormais locales et centrées sur la ville même — Paris — où je réside, celles-ci restent délibérément ouvertes sur leur environnement régional, national et international. Bien que récentes, elles s'inscrivent dans l'histoire générale des institutions dédiées aux enfants et aux familles et font suite à l'infime contribution que j'y ai apportée depuis vingt-cinq ans. Mais Paris n'est qu'une ville parmi d'autres ; ses quartiers sont très divers ; je la quitte souvent pour rencontrer les acteurs sociaux de territoires très différents. Et l'époque est ouverte à des questions transversales urgentes autant que récurrentes ; l'éducation des enfants et des jeunes, qu'on l'admette ou non, est l'une d'entre elles. C'est en examinant ce contexte et en m'y impliquant sans relâche qu'il m'a semblé déceler dans le concept de la co-éducation et dans les pratiques, en cours ou envisageables, qui s'en déduisent une perspective à la fois contemporaine et prometteuse, fédératrice et mobilisatrice, grosse pour tout dire d'une nouvelle éthique sociale : un art du « faire ensemble » propice au « mieux vivre ensemble ».

Je ne suis toutefois ni un professionnel ni un spécialiste de l'éducation pour affirmer et argumenter de telles options. Pour discutable qu'elle soit, ma légitimité à le faire résulte du cumul d'une série d'expériences séquentielles ou superposées qui, si je ne fais que les chiffrer, peuvent être cependant prises en considération : près de vingt ans d'enfance et d'adolescence, treize ans de vie scolaire suivis de dix ans de vie étudiante (et en grande partie simultanément salariée), vingt ans d'expérience de père dont dix-sept de parent d'élèves (et de représentant de parents d'élèves), vingt ans d'activité militante (politique et associative), dix-huit ans de pratique médicale (dont quinze en psychiatrie infanto-juvénile), dix ans de pratique de « chargé de mission » au sein de différentes institutions territoriales, nationales ou internationales, essentiellement dans le champ de l'enfance et de la famille, mais aussi dans ceux de la santé publique et du développement social.

On pourra objecter que cette liste combine une série d'expériences à dominante « affective » liées à la vie personnelle et familiale et une série d'expériences à dominante « institutionnelle » liées à la vie professionnelle et sociale. Outre que je ne vois pas, ou plus, en quoi il serait cohérent de réaliser un clivage absolu entre ces deux types d'expériences, j'observe que le propre de l'éducation est précisément de les combiner en permanence. Les enfants des pays riches, par exemple, reçoivent simultanément, de trois ou six ans jusqu'à quatorze ou seize ans, une éducation familiale et une éducation scolaire, et souvent d'autres éducations institutionnelles. Il en va de même de tout adulte, dont la formation continue comme le besoin de transmettre puissent constamment à des sources intimes et privées, et à des sources socioprofessionnelles et publiques.

S'agissant enfin de ma formation et de ma pratique médicales, et quelle que soit la distance que j'ai peu à peu prise à leur égard, je relève qu'il est fréquent, depuis le dix-neuvième siècle — et parfois problématique, compte tenu de leurs visions nécessairement biaisées des réalités sociales et familiales — que les médecins s'autorisent à intervenir dans les débats publics sur l'éducation. Les médecins ne sont ni plus ni moins qualifiés et légitimes pour le faire que d'autres professionnels ou, plus généralement, que d'autres citoyens engagés. Dans la mesure où l'éducation et la santé sont les deux principales conditions du développement humain et social, les débats publics sur l'éducation ne sauraient pas plus être l'apanage des seuls professionnels de l'éducation que ceux sur la santé être cantonnés aux seuls professionnels de la santé.

Si l'éducation est bien l'affaire de tous, c'est surtout parce qu'elle est l'autre nom du projet de société.

## INTRODUCTION

---

# Table ronde plutôt que table rase

## Les défis de la « nouvelle » question éducative

Un livre ne vit que de la rencontre entre ce que son auteur a voulu y mettre et ce que ses lecteurs décideront d'y prendre. Celui-ci a été conçu, de ce point de vue, dans une double perspective.

Il constitue tout d'abord un plaidoyer en faveur de la coopération active et éclairée des parents, des professionnels et des autres acteurs, privés ou publics, de l'éducation familiale, sociale et institutionnelle. Il s'agit en d'autres termes de promouvoir l'articulation — et donc de dépasser la simple coexistence, voire la confrontation — de l'ensemble des logiques, des cultures, des sentiments qui déterminent chez les adultes les espaces et les temps éducatifs destinés aux enfants, ou investis comme tels. Tout plaidoyer est essentiellement nourri d'observations, de convictions et d'argumentations. Celles-ci doivent être d'autant plus ouvertes à la discussion que le concept de « co-éducation » proposé pour définir la démarche ainsi promue est loin, non seulement de faire l'objet d'un consensus entre les acteurs concernés, mais aussi d'être tout simplement inscrit au catalogue de leurs références. Prononcer ce mot suscite aujourd'hui encore plus souvent la perplexité que des prises de position affirmées sur ce qu'il recouvre.

C'est pourquoi ce livre se présente également comme une ébauche de référentiel théorique pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer les formes que peut prendre la coopération des éducateurs, de métier ou de fait, dans les différentes circonstances où elle s'avère souhaitable et faisable. Instruit par un faisceau d'observations et de témoignages, d'expériences et de réalisations, il est soumis aux appréciations de ceux et celles que leurs responsabilités, parentales ou institutionnelles, amènent chaque jour à traduire leurs intuitions ou leurs convictions en principes, et leurs principes en actions. Il s'agit en effet d'inciter les uns et les autres à échanger leurs points de vue et à rapprocher leurs compétences de façon méthodique et délibérée, et pas seulement sous la pression des situations de crise et de la gestion « danaïdienne » des problèmes individuels ; autrement dit, à sortir de l'isolement pour croiser leurs constats et leurs espoirs, conjuguer leurs recherches et leurs moyens, et surtout pour le faire dans une perspective de projet.

Tous les acteurs et les responsables engagés dans ce type d'échanges ne s'en trouvent pas moins exposés, aujourd'hui, et pas seulement en France, à l'acuité sinon à la dramatisation, réelles ou ressenties, des nouveaux termes de la question éducative. Mais beaucoup d'entre eux ne peuvent se résoudre à un rôle d'observateur passif ou débordé. En réalité, nous sommes surtout confrontés, depuis plus d'un quart de siècle, à cette « métamorphose de la question sociale » (Castel, 1995) dont la question éducative semble être devenue, à tort ou à raison, une composante majeure et radicale. L'une et l'autre de ces questions figurent en effet au cœur des défis contemporains que sont, dans le désordre : les modalités de construction du lien social et la recherche de nouvelles formes de sociabilité urbaine, la prévention et la lutte contre les stigmatisations et les exclusions, la reformulation du sens et des supports de la solidarité, l'intrication des droits et des devoirs à tous les âges et dans toutes les circonstances de la vie, les finalités des apprentissages et des transmissions.

À « nouvelles » questions et nouveaux défis, nouveaux paris. Le pari n'étant rien d'autre que « l'intégration de l'incertitude [...] dans l'espoir » (Morin, 1999), nous avons désormais bien plus à gagner qu'à perdre. Une pente ascendante, même si incertaine, est donc à emprunter. Refusant le fatalisme autant que l'angélisme, la régression autant que la fuite en avant, elle incite — on l'a dit — à partir des intuitions et des convictions à se laisser guider par des principes et par des hypothèses et à en

venir aux expérimentations pour éclairer et motiver l'action. Suivre cette pente, plus exigeante que véritablement ardue, amène assez vite à remarquer que le domaine de la co-éducation ainsi exploré est doté de trois dimensions essentielles, qui justifient les espoirs et les énergies qu'on peut lui consacrer :

- une dimension fédératrice : il s'agit d'abord, en suscitant la recherche de réponses globales aux différents aspects et enjeux de la question éducative, d'y impliquer tous les protagonistes identifiables, y compris les enfants et les jeunes eux-mêmes ;
- une dimension mobilisatrice : il s'agit ensuite, sur la base de cette fédération de volontés, d'activer un minimum de valeurs partagées et de définir des objectifs concertés pour faire face à des problèmes concrets ;
- une dimension éthique : il s'agit enfin d'anticiper l'importance et les impacts des décisions prises, de le faire avec le souci immédiat du respect de tous les acteurs impliqués, mais aussi avec celui du long terme et du bien-être des générations futures ; bref de reconnaître, en réhabilitant le facteur « temps » malgré l'urgence supposée, que les conditions et la qualité de l'éducation prodiguée aux enfants sont des piliers fondamentaux du « développement durable<sup>1</sup> », et que l'éducation elle-même se doit d'être « durable ».

## La co-éducation est une utopie réaliste

Parvenu à ce point de sa mise en valeur, le principe de co-éducation pourrait volontiers se laisser qualifier d'utopie réaliste, au sens où l'utopie est moins ce qui est n'est pas réalisable que ce qui n'a pas encore été réalisé, ou bien que très marginalement. Mais l'histoire n'enseigne-t-elle pas que les progrès humains, sociaux, voire techniques, ont d'abord été décriés en même temps qu'expérimentés aux marges des institutions — en ces zones où chacun doute, interroge, cherche, transgresse, innove — avant d'en gagner peu à peu le centre, qui finit souvent par se les approprier ? En outre, dès lors qu'il peut être décomposé en de multiples petits objectifs intermédiaires concrétisables et cohérents, l'objectif général qualifié d'utopique n'apparaît-il pas peu à peu et finalement accessible ? À titre d'exemple, ne s'est-il pas écoulé quarante ans entre les premières recherches (Villermé, 1840) annonciatrices de la loi de 1841 réduisant le temps de travail des enfants dans les manufactures et interdisant leur travail de nuit, et l'adoption des grandes lois de 1880 et 1881 sur l'enseignement public, laïc, gratuit et obligatoire ? Ces quatre décennies donnèrent aux familles, aux industriels, à l'église catholique, aux chercheurs, aux sociétés philanthropiques, aux parlementaires et aux ministres l'occasion de mener un vif débat sur la condition et l'éducation des enfants. Et c'est, entre autres circonstances, au moyen et à la lumière des dispositions intermédiaires prises par les uns et les autres que les positions et les oppositions initiales purent évoluer vers un relatif consensus.

Même si cela peut sembler de prime abord difficile et souvent source de conflits, notamment entre les acteurs privés et les acteurs publics, il n'y a guère d'autre option, sauf totalitaire, que de penser et mettre en discussion l'éducation avant d'agir en son nom, et d'y penser ensemble pour mieux agir ensemble. Il importe seulement de veiller à la qualité et à la sagesse des échanges : les enfants et les jeunes risquent toujours d'être les premières victimes des débats qui les concernent lorsque ceux-ci sont dominés par la passion et l'anathème. Il n'en reste pas moins que, de tous temps, la question éducative n'a jamais cheminé au rythme et à l'image d'un long fleuve tranquille.

Cependant, comme l'indiquait Lao Tseu, « le sage est comme le fleuve : il ne résiste à rien, et rien ne lui résiste ». La force et la continuité de son parcours proviennent de sa capacité d'adaptation aux réalités des paysages qu'il traverse. Prolongeons la métaphore : si utopie il y a, non réaliste cette fois, ne consiste-t-elle pas à imaginer que les fondements de l'éducation sont immuables, à vouloir que les rôles des parents, des éducateurs et des maîtres soient intangibles, à prétendre que l'on peut et doit « résister » aux évolutions qu'appellent ces fondements et ces rôles ?

Nous sommes peut-être de nouveau parvenus, tout bien considéré, à l'un de ces carrefours de l'histoire où les impasses du présent incitent à convoquer les leçons du parcours effectué pour mieux désigner les pistes d'avenir que quelques explorateurs, instruits par ces leçons, ont déjà commencé à baliser. Vue sous cet angle, la co-éducation constituerait alors moins un projet de fondation qu'une entreprise de refondation. Elle proposerait moins de faire table rase du passé que de faire table ronde pour envisager

---

<sup>1</sup> Lors du sommet « Planète Terre » organisé par les Nations-Unies à Rio de Janeiro du 3 au 14 juin 1992, le développement durable a été défini comme la « capacité des générations présentes à satisfaire leurs besoins sans compromettre l'aptitude des générations futures à couvrir leurs propres besoins ».

l'avenir ; moins d'inventer que de redéfinir les bases solidaires et émancipatrices de l'éducation des enfants et des jeunes. Il serait en effet périlleux de sacrifier ces bases aux tendances — mise en concurrence précoce des individus et instrumentalisation des compétences — promues dans le contexte de la fin du siècle dernier et dans celui du XXI<sup>e</sup> siècle naissant. L'analyse de ces tendances, et de leurs effets, ne donne d'ailleurs guère à penser qu'elles soient compatibles avec quelque projet de développement durable, à la fois éducatif et social, que ce soit.

## Refonder les valeurs de la coopération

Le dernier quart de siècle a vu les normes de fonctionnement et de développement des sociétés humaines prétendre à la convergence et à l'universalisation. Plus précisément, l'injonction de souscrire à cette prétention est venue des pays et des groupes sociaux économiquement et idéologiquement dominants. Ceux-ci ont donc logiquement prescrit un alignement sur les options établies pour et par eux-mêmes : libéralisme et compétition sans trêve (mais malheur aux victimes et aux vaincus) ; primat de l'individu sur le collectif (mais certains individus sont plus libres et égaux que d'autres) ; démocratie représentative (mais bien peu participative, et pervertie par les manipulations médiatiques) ; solidarités anonymes et institutionnalisées (mais conspuées, grignotées et re-privatisées) ; affirmation des droits fondamentaux et théoriques de l'homme à l'éducation, à la santé et à l'autonomie (mais la concrétisation de ces droits est conditionnée en pratique par l'ampleur et les clés de répartition du produit intérieur brut). Compte tenu de ses ambiguïtés et des environnements inégalitaires dans lesquels elle se déploie, cette logique de « mondialisation » — ou plutôt de généralisation — des règles du jeu et des modèles de référence contribue à créer plus de désordre que de rationalité. Reflets des inégalités qui persistent en leur sein et des contraintes paradoxales qui leur sont imposées, les sociétés humaines sont le siège de tensions de tous ordres qui se confirment ou s'accroissent, tant au plan international qu'à celui de chaque nation. Ces tensions se déclinent et se manifestent chaque jour aux multiples échelles des territoires que les hommes se partagent et des compétences qu'ils se délèguent.

C'est ainsi qu'un jeu complexe de forces contradictoires s'exerce en permanence sur les familles, les groupes, les institutions pour leur assigner des rôles — notamment économiques, éducatifs et sécuritaires — dont le sens traditionnel se délite sans que leur sens émergent ne s'affirme clairement. Ces forces sont tour à tour unifiantes et discriminantes, centripètes et centrifuges, conservatrices et réformatrices, facteurs de cohésions comme de confrontations inédites. Elles s'avèrent les unes créatrices et les autres destructrices de liens sociaux. La complexité de la « nouvelle question sociale » résulte de ce que ces liens sont dès lors perçus, selon les circonstances, comme intégrateurs (ils conjurent l'isolement), libérateurs (ils ouvrent l'espace de vie) ou aliénants (ils entravent le libre arbitre, ils suscitent la dépendance). Les dynamiques créées par l'urbanisation renforcée et les migrations de toutes sortes s'inscrivent — entre autres, mais plus visiblement que d'autres — au cœur de ces phénomènes dialectiques : elles commencent par rapprocher les êtres, géographiquement tout du moins ; mais elles finissent par les isoler les uns des autres et par les fragiliser solidairement — si l'on peut dire ainsi — en même temps qu'individuellement. Les générations montantes sont, en première ligne, les enjeux et les vecteurs des nouvelles modalités du « vivre ensemble » tant local que planétaire qui se cherchent de la sorte.

Dans un tel contexte, des sociétés aussi fortement structurées par leur histoire que la société française — dont on sait en l'occurrence ce qu'elle doit à son projet républicain — voient leurs bases culturelles et politiques inévitablement ébranlées. Elles s'avèrent traversées, à ce titre, par une indéniable crise de leurs modèles éducatifs, qu'ils soient familiaux, sociaux ou scolaires. Si l'on admet que le terme « éducation » englobe tout « ce qui conditionne le devenir homme de l'homme » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002), ce sont tant ses finalités que ses circonstances et ses contenus qui sont actuellement touchés par le remaniement en profondeur des valeurs fondatrices qui les guident et les « conditionnent » aussi. « Que transmettre, pourquoi et comment ? » se demandent nombre d'adultes, dès lors qu'il leur est si difficile d'imaginer qu'un avenir désirable puisse sortir des forges de l'histoire ? « Pourquoi faut-il apprendre et à quoi cela sert-il ? » semblent leur répondre nombre de jeunes en écho. Rien de tel que les propos en miroir pour susciter les dialogues de sourds et les quiproquos. Bras de fer et capitulations, séductions et intimidations se succèdent sur la scène éducative. Mais qui joue, derrière le rideau, à attiser le conflit des générations à travers le conflit des consommations ? Qui laisse croire aux enfants que le besoin et le désir sont de même nature ? Qu'ils ont « bien le droit » d'exiger d'« avoir » plutôt que d'apprendre à « être » ? Qu'ils sont

libres de s'instruire ou non, et qu'ils n'ont aucun devoir social à ce sujet ? Qui, en d'autres termes, leur fait courir le risque de voir les droits qui leur ont été reconnus se retourner ou être retournés contre eux ?

Les parents, les professionnels de l'éducation (qui n'ont jamais été aussi nombreux et diversifiés), les acteurs associatifs, les chercheurs et les décideurs politiques — sans oublier, pour commencer, les enfants et les jeunes eux-mêmes — témoignent abondamment de cette crise. Ils le font chacun à leur façon, assombrissant plus ou moins le tableau, mais sans toujours se concerter autant, compte tenu des enjeux, qu'il serait souhaitable de le faire. Nombreux sont ceux qui donnent à voir et à entendre les signes profus et plus ou moins convergents de leurs désarrois. Mais les représentations complexes, contradictoires et souvent péjoratives qu'ils ont les uns des autres consomment leurs énergies, réduisent leurs occasions de rencontres et d'échanges utiles et dispersent leurs forces créatrices. Aussi peinent-ils encore à conjuguer leurs analyses et à coopérer véritablement pour entrevoir, définir et mettre en œuvre les modalités concrètes de sortie active de ladite crise, ou tout du moins de son dépassement.

De leurs lieux de responsabilités propres ou de leurs postes d'observation, beaucoup d'adultes se laissent gagner par un découragement, une résignation, un fatalisme, une tentation de délégation ou de stigmatisation qui confinent parfois au cynisme. D'autres soufflent de toute leur nostalgie sur les braises des modèles d'antan, parfois communautaires, parfois libertaires, mais désormais de plus en plus souvent autoritaires. D'autres encore nourrissent l'idée que les « lois » du marché et de la sélection, mâtinées de décentralisation, finiront bien par instaurer un sens et un ordre nouveaux au carrefour formé par la demande d'éducation et par l'offre de services appropriés : demande solvable pour les plus favorisés, sociale pour les autres ; offre privée pour les premiers, publique pour les seconds.

Moins nombreux, en apparence, sont les adultes — parents, professionnels, associations locales, élus — qui ont décidé de s'asseoir autour d'une table, tout simplement, sans *a priori* et sans exclusive. Ils commencent alors par dresser ensemble l'état des lieux : lacunes, problèmes, hypothèses sur ces problèmes, mais aussi ressources et énergies en présence. Ainsi éclairés et confortés, ils peuvent alors partir au coude à coude explorer de nouveaux chemins en se répartissant judicieusement — sans les confondre ni les uniformiser — les rôles, les fonctions et les tâches. C'est de l'exemple et de la posture à la fois humble, déterminée et structurante de ces adultes-là que les enfants de tous âges et les jeunes ont vraisemblablement le plus à attendre. Former, développer et concrétiser les aptitudes de chacun et de tous à aller de l'avant en toutes circonstances, même adverses ; ne pas renoncer à faire découvrir et acquérir les usages communs de la société en vue de leur appropriation collective, de leur mise en pratique critique et de leur évolution : ne sont-ce pas là les objectifs de base et le cœur même des méthodes de tout projet éducatif ? Que les éducateurs les mobilisent pour et entre eux-mêmes avant de les appliquer aux enfants et aux jeunes ne peut que renforcer leur crédibilité, leur pertinence et leur efficacité.

Le regard que permet le recul historique peut venir appuyer cette remobilisation conjointe et cette coopération des acteurs. Il aide tout d'abord à repérer les sources profondes, contextualiser l'interprétation et dédramatiser la perception des manifestations révélatrices de l'actuel « malaise dans l'éducation ». Le constat de ce malaise est évident, on l'a dit. Mais l'omniprésence de son invocation risque de conduire à des décisions précipitées, voire dangereusement régressives, issues d'une palette de choix arbitrairement réduite à des tonalités sécuritaires et répressives. Or, sur le long terme, le vent de l'histoire contemporaine cherche manifestement à souffler dans un tout autre sens, celui de l'ouverture et de la démocratie. Il serait grave, en prétendant ou en voulant l'ignorer, de ne pas voir à quel point cette évolution résulte des progrès, certes perfectibles, enregistrés dans les domaines éducatifs, et notamment dans celui de l'instruction. Aujourd'hui plus que jamais, l'enfance et la jeunesse, avenir de nos sociétés, doivent rester investies par l'action publique comme des sujets d'espoir, et non pas d'inquiétude ou de défiance.

## **Promouvoir sans relâche la démocratie dans l'éducation**

La considération due à l'enfant ne se résume pas à la reconnaissance de sa fragilité et de son immaturité initiales et à la satisfaction des besoins qui en résultent en matière de protection, de soins et d'éducation. Parce qu'il est aussi un être de langage, l'enfant doit être simultanément préparé à l'exercice de son autonomie et de sa responsabilité. Cet apprentissage s'effectue au milieu de ses proches puis, peu à peu, des moins proches qu'il rencontre.

Il a fallu plusieurs siècles pour réussir à percevoir l'enfant comme une personne à part entière, puis comme un citoyen en formation. Mais c'est en l'espace d'à peine une génération qu'il a été officiellement promu sujet et détenteur de droits, au titre notamment de la Convention internationale sur les droits de l'enfant (CIDE), ratifiée par la France en 1990. Il s'agit en l'occurrence non seulement de droits sociaux à la protection, à la santé et à l'éducation, mais aussi de droits génériques à la participation et de droits politiques : droit d'avoir une opinion et qu'elle soit prise en compte (article 12 de la CIDE), droit à la liberté d'expression (article 13), droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (article 14), droit de se réunir et de créer une association (article 15), droit d'accéder à une information diversifiée et visant à promouvoir le bien-être physique, mental et social (article 17).

La mise en application de ces libertés fondamentales semble aujourd'hui se révéler des plus ardues, peut être parce qu'elle renvoie à l'idée que les enfants doivent être acteurs de leurs droits, qu'ils ont un rôle actif à jouer dans l'application de la CIDE au quotidien et qu'ils peuvent ainsi enrichir les processus décisionnels, communiquer leurs points de vue et apporter leurs contributions à la vie de la cité.

Si, par ailleurs, nous sommes désormais amenés à voir très tôt en l'enfant l'égal des adultes, nous ne pouvons ni ne devons oublier qu'il est aussi « cet égal paradoxal qui a besoin d'eux pour devenir ce qu'il est » (Renaut, 2002) et ce qu'il est promis à être.

Mais, que cela nous soit facile ou non à admettre et à mettre en pratique, il nous faut aujourd'hui renoncer à *dresser* les enfants, et conjuguer toutes les forces permettant de les *élever* dans le sens du progrès humain et social. En dépit des accès de fièvre régressive que déclenchent ça ou là les appréhensions à l'égard d'un avenir perçu comme illisible, le chemin de la raison, de la confiance et du respect est sans retour : il nous revient de généraliser l'application des valeurs républicaines et des principes démocratiques à tous les domaines de la vie sociale et familiale, et notamment à l'éducation.

Pour autant, nous découvrons à peine ce que peuvent être une famille, une école, une institution « démocratiques », fonctionnant sur des principes de liberté d'expression et d'égalité de statut.

Les parents — en première ligne — et les éducateurs de la génération actuelle essuient les plâtres de cette nouvelle donne qui s'est progressivement inscrite dans l'esprit et la lettre de la loi, mais à laquelle ils n'ont guère ou pas du tout été formés pendant leurs propres enfances et jeunesses. Certes, telles ou telles invitations de circonstance peuvent s'employer à réveiller leur nostalgie à l'égard de conceptions de l'autorité pourtant inefficaces et périmées ; tels ou tels modèles de société, qui font par ailleurs la preuve récurrente de leur destructivité, peuvent les faire succomber pour un temps aux vertiges de la compétition ultra-précoce. Il n'en reste pas moins que, sur le fond et sur la durée, leurs missions éducatives leur enjoignent de rechercher ensemble, au quotidien, avec et pour les enfants, les moyens concrets :

- d'autonomiser tout en protégeant ;
- d'instruire tout en éduquant au « vivre ensemble » citoyen ;
- de concevoir l'autorité comme le pouvoir d'autoriser plutôt que comme celui d'interdire ;
- d'émanciper tout en intégrant.

## Pour en revenir à la co-éducation

Chacune des finalités, ainsi définies, d'une éducation à la responsabilité et à la démocratie a les apparences d'une injonction paradoxale. C'est précisément pour mieux assumer l'épreuve des contradictions et conjurer les risques de la solitude dans l'exercice de responsabilités et de rôles éducatifs ainsi orientés que la piste de la co-éducation est ici proposée. Il s'agit pour commencer de s'affilier aux perspectives alternatives qu'ouvrent les occasions de réactivation des solidarités de proximité. C'est aussi bien à la lumière des leçons des sociétés dites « traditionnelles » — importées dans leurs baluchons par nombre de migrants — qu'au regard des évolutions sociétales les plus récentes que la co-éducation est à décliner. Elle peut l'être, simultanément, à plusieurs niveaux : au sein des différentes formes de familles (entre les hommes et les femmes et entre les générations qui les composent) ; entre les familles et les institutions dédiées aux enfants, aux jeunes et aux parents ; entre les enfants et les jeunes eux-mêmes ; mais aussi, et peut-être surtout, au sein des multiples espaces de la vie sociale des uns et des autres, et ceci du quartier ou du village à l'Europe en construction.

On verra dans les pages qui suivent que, même sans être explicitement référées à ce concept, les voies de la co-éducation sont en réalité d'ores et déjà empruntées en de multiples et diverses circonstances, y compris les plus complexes ou délicates (par exemple dans les domaines de la politique de la ville, de la protection de l'enfance, de l'enfance handicapée). Elles le sont avec des succès variables mais patents, et

il s'agit d'en rendre compte sans inhibition ni fascination, en dégageant au passage les facteurs éthiques, stratégiques et méthodologiques de faisabilité qu'elles permettent de repérer.

En l'absence de ces exemples, et des premiers enseignements qu'ils fournissent, la co-éducation, on l'a souligné, pourrait être brocardée comme pure figure de l'utopie sociale. Ce serait oublier qu'en matière d'éducation comme en tant d'autres le chemin reste difficile tant que l'on n'a pas admis que c'est précisément la difficulté qui trace le chemin. L'impossible est dorénavant à portée de main du faisable, et l'utopie est d'autant plus réaliste qu'elle est porteuse d'espoirs pour tous et qu'elle est à inscrire au cœur d'un projet dont l'urgence est plus que palpable. Elle devient aussi impérieuse et inéluctable que l'est la nécessité de reprendre l'édifice social à la base, c'est-à-dire dès l'enfance, et de le faire selon des principes et des méthodes de coopération. Si l'inventaire des briques d'un tel projet reste encore en partie à dresser, on sait déjà que les principales composantes du ciment que ses ouvriers seront amenés à utiliser sont le respect et la confiance qu'ils sauront se prodiguer mutuellement à l'occasion et au motif de cette coopération.

PREMIERE PARTIE

---

# **La co-éducation en filigrane de l'éducation**

---

# Les enjeux de l'éducation

## L'ÉDUCATION COMME VOLONTE DE FORMER, D'INSTRUIRE, ET DE TRANSMETTRE

Le terme « éducation » expose souvent son utilisateur au risque de ne pas définir le champ qu'il recouvre dans son propos et à la tentation d'instrumentaliser ce flou au bénéfice de son argumentation. On fera ici le choix d'en reconnaître et d'en adopter la plus large acception, en s'appuyant à cet effet sur l'étymologie et les usages du terme puis sur les concepts et les enjeux auquel il renvoie en pratique, aujourd'hui, chez les enfants, les parents et les professionnels.

L'étymologie désigne de tout temps l'éducation comme un processus directif et dynamique. Ce n'est qu'à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle que ce processus s'inscrit de façon plus précise dans un projet doté de méthodes et déterminé par les résultats qui en sont attendus.

Le verbe latin *educare*, qui signifie « élever, nourrir, prendre soin de, former, instruire », dérive lui-même de *educere*, issu de *dux*, « conducteur, guide, chef », qui désigne le mouvement de « faire sortir, de tirer hors, d'emmener vers, de faire advenir et émerger ». Le champ sémantique qui résulte de cette double racine reste marqué par l'idée d'opérer une transformation du sujet en le conduisant progressivement hors de son milieu d'origine, mais en développant les potentialités intrinsèques que celui-ci lui a conférées. Il s'agit, du point de vue du sujet, d'un mouvement passif, induit à la fois par une volonté et une expertise extérieures à lui et par les facultés propres qui lui préexistent et que son environnement s'attache à encourager et cultiver. Mais, dans la mesure où le sujet humain se distingue de la plante ou de l'animal, il est également actif dans ce processus de développement qui le concerne. Les pionniers de la psychopédagogie que, furent à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, des théoriciens de l'éducation comme Dewey, Fiske, Claparède — et plus tard Piaget et Zazzo — insistèrent ainsi sur l'existence d'activités spontanées d'apprentissage chez les enfants de tous âges et recommandèrent tout à la fois de les respecter et de les guider, ne serait-ce que pour favoriser et renforcer l'adaptabilité de ces enfants aux exigences de leur environnement (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002).

La longue évolution des représentations et des pratiques relatives à l'enfance (Ariès, 1960 ; Renaut, 2002) conduit, en approfondissant puis en centrant la réflexion sur la spécificité de la personne de l'enfant, à reconnaître peu à peu l'importance de la relation éducative et à donner une place croissante aux questions qu'elle soulève. Elle contribue aussi à donner un nouvel essor au terme « éducation », substantif du verbe « éduquer », pour signifier une activité humaine tournée essentiellement vers le petit d'homme, son développement et son intégration dans la société des adultes.

On observe ainsi que, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, la définition de l'éducation s'est stabilisée — et sans cesse problématisée — autour de trois axes principaux.

L'éducation se définit tout d'abord comme l'ensemble des actions visant un certain nombre d'objectifs : former et développer, par un entraînement méthodique, les aptitudes intellectuelles et physiques de l'enfant ; le doter, en les lui transmettant, des connaissances que ces aptitudes lui permettent progressivement d'acquérir ; lui inculquer, selon la même logique, les valeurs, les principes moraux et les usages sociaux que valide son environnement socioculturel.

L'éducation désigne ensuite les moyens d'atteindre ces objectifs, selon les âges des enfants et selon les contextes où elles sont déployées (famille, école, autres cadres de vie).

Enfin, et par métonymie, l'éducation rend compte des résultats, individuels et collectifs, de l'ensemble des actions et des moyens ainsi mobilisés.

Dans le langage courant, cette dernière acception s'attache surtout à une évaluation effectuée au niveau familial des éducateurs et au niveau individuel de l'éduqué. C'est en ce sens qu'on parle, par exemple, de la bonne ou de la mauvaise éducation d'un enfant, mais pour rendre compte avant toutes choses de son degré d'adhésion ou, à défaut, de soumission aux règles collectives que ses parents sont sensés lui avoir fait découvrir.

Dans le langage administratif et politique, ce sont plutôt les orientations institutionnelles — celles notamment des dispositifs scolaires et de formation — et leurs impacts collectifs qui structurent les discours sur l'éducation. Au plan international, par exemple, si l'ONU, l'UNESCO ou l'UNICEF font valoir que l'éducation, tout du moins scolaire, doit être considérée comme un droit pour chacun et pour tous, c'est en démontrant, exemples à l'appui, que l'instruction des populations accroît leur émancipation et l'exercice réel des libertés individuelles, et qu'elle apporte — avec la santé — une contribution déterminante à leur développement social et économique. Encore faut-il remarquer que cette dynamique est cumulative : l'émancipation et le développement des peuples accroissent en retour leurs ambitions et leurs exigences en matière d'éducation, familiale et institutionnelle.

C'est ainsi par exemple que, dans les pays pauvres, l'élévation du degré d'instruction des filles — et donc des femmes — s'avère le facteur le plus directement lié au contrôle et à l'espacement des naissances, à la réduction de la mortalité maternelle et de la mortalité infantile et, plus généralement, à l'obtention de conditions familiales, sociales, économiques et culturelles favorables, précisément, à la scolarisation des filles. Et c'est dans la mesure où cette évolution le concerne dans son ensemble que le groupe social — au-delà des instituteurs, des médecins et même des seules femmes — peut être amené à la reprendre à son compte et à la promouvoir.

## L'ÉDUCATION COMME CONDITION DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN

C'est donc parce qu'elle constitue un projet de développement — c'est-à-dire d'émancipation et de perfectionnement des individus et des groupes, et pas seulement d'intégration passive à leur milieu — que l'éducation est l'un des principaux fondements des sociétés humaines. Si elle organise la transmission entre les générations, ce n'est pas, à la manière des animaux, dans le seul but de permettre l'adaptation au cadre de vie, mais en vue aussi de la transformation permanente de celui-ci. Cette transformation modifie à son tour les conditions et les contenus de l'éducation.

L'éducation ne se résume pas non plus à transmettre la connaissance des normes et à inculquer le sens et la nécessité de leur respect. Elle munit aussi les individus et les groupes des capacités de les critiquer rationnellement et de contribuer, s'il y a lieu, à les modifier ou à en élaborer de nouvelles ; bref de se montrer, au sens propre du terme, autonomes. Et si, de même, elle instruit chacun, ce n'est pas uniquement pour le rendre dépositaire des principaux savoirs accumulés par ceux qui l'ont précédé et pour lui permettre d'en construire de nouveaux ; c'est aussi pour l'éclairer sur les conditions de son intégration sociale et l'aider à se distancier de toutes formes d'aliénation sans renoncer pour autant à rester relié à autrui.

L'enfant réalise assez vite que, selon la formule de Kant, « l'homme est l'unique créature qui doit être éduquée ». Il le pressent dès qu'au berceau on lui parle en même temps qu'on le nourrit et qu'on le manipule. Il le vérifie dès qu'autour de son premier anniversaire il acquiert, avec la marche bipède et les prémices de la parole, la conscience que ces deux critères d'humanité déterminent sa liberté d'exploration et d'expression mais qu'ils en appellent aussi un troisième : le besoin d'être guidé par autrui dans l'exercice de cette liberté pour se développer en toute sécurité dans un monde riche en bonnes comme en mauvaises surprises. En même temps que sa liberté d'homme, il découvre la contrainte d'avoir à apprendre d'autrui comment l'employer. Plus l'enfant est jeune et plus cet « autrui »-là se compose à l'évidence d'un ensemble d'adultes de proximité dont la légitimité à lui transmettre leurs expériences et leurs savoirs doit être validée à son intention. C'est en ce sens que le droit à l'éducation se fonde sur la reconnaissance du devoir d'en bénéficier, au sein tout d'abord du proche environnement.

S'ils ne sont pas les seuls, les parents sont bien entendu les premiers garants de ce devoir et de ce droit, et ceci à travers les trois principales composantes des relations éducatives qu'ils entretiennent avec leurs enfants. La composante psychoaffective mobilise leurs capacités d'anticiper et de percevoir les besoins essentiels de leur enfant et d'y répondre de façon adéquate ; elle contribue de la sorte, en avant-

scène, à sa sécurité physique et psychique de base, à la construction de sa personnalité, à son sentiment d'estime de soi et de confiance en autrui. La composante cognitive est étayée par la précédente ; elle recouvre l'apprentissage des premiers modes de rencontre et de communication avec l'univers familial et extrafamilial, la transmission des savoir-être et des savoir-faire de la vie quotidienne, mais aussi la possibilité de se situer dans l'ordre des générations et de s'inscrire dans l'histoire familiale. La composante socialisatrice donne toute sa profondeur au champ de l'éducation parentale et se réfère au plus près à l'étymologie première : s'il s'agit en effet d'élever le petit d'homme (composante psychoaffective) et de l'instruire (composante cognitive), c'est au total pour le conduire vers l'espace social où il manifestera ses potentialités. Il est attendu des parents que, le moment venu, ils puissent lâcher la main de leur enfant, sans que cela ressemble à un abandon ou à une démission, qu'ils acceptent de le confier à la société mais aussi, à terme, de la lui confier.

## L'ÉDUCATION COMME CONDITION DU « VIVRE ENSEMBLE »

Si l'éducation est une condition déterminante du développement humain, elle est aussi la pierre de touche du développement social, du savoir vivre et agir ensemble élargi aux projets d'intérêt général que la vie collective donne l'occasion de concevoir et de réaliser. Il ne suffit pas de transmettre à l'enfant les seuls savoirs qui éclairent sa propre existence ni les seules règles domestiques qui régissent sa coexistence avec ceux qui l'entourent, l'aiment et le guident, en même temps qu'il les aime, qu'il les respecte — et qu'il les craint parfois. Il faut aussi l'ouvrir à la perspective de valeurs qui transcendent, sans les renier à l'excès, les connaissances et les codes acquis dans le cadre de ces rapports d'affection, de dépendance ou de domination.

La plupart des enfants et des jeunes constatent que, de toute évidence, leurs parents sont certes la principale source de leur ancrage générationnel, mais aussi — ne serait-ce qu'au *pro rata* du temps partagé depuis la naissance — celle de leurs premiers modèles comportementaux. Civilité, respect mutuel, politesse s'apprennent d'abord en famille.

« L'amour ne suffit pas pour élever les enfants, ni même pour les rendre aimables et aimants. La politesse ne suffit pas davantage et c'est pourquoi il faut les deux. Toute l'éducation familiale se joue là, à mon avis, entre la plus petite des vertus (la politesse) qui n'est pas encore morale, et la plus grande (l'amour) qui ne l'est déjà plus » (Comte-Sponville, 2001).

Les enfants et les jeunes attendent donc en général de leurs parents qu'ils leur livrent les rudiments du code de bienséance qui leur permettront de grandir, de tracer leur chemin dans la société et de prendre place dans le monde sans courir trop tôt le risque de la marginalisation. Mais ils mesurent assez vite les limites de l'identification aux seuls modèles parentaux et d'un apprentissage de la vie qui ne bénéficierait pas — notamment par l'école, les pairs, l'environnement social et culturel — d'un apprentissage à la réflexion autonome et à la critique des normes familiales. Ils ne sont pas loin de partager, l'adolescence venue, les points de vue radicaux d'Alain à ce sujet :

« La famille instruit mal et même élève mal. La communauté du sang y développe des affections inimitables, mais mal réglées. C'est que l'on s'y fie ; ainsi chacun tyrannise de tout son cœur. Cela sent le sauvagement. Une entière confiance, sans aucune liberté. On peut tout exiger, mais aussi l'on se doit tout. Quand la famille vit sur elle-même comme une plante, sans le bon air des amis, des coopérateurs et des indifférents, il y naît un fanatisme qui n'a point d'égal ; c'est une fureur d'admirer, et ensemble de blâmer. On ne permet point la différence parce que l'on espère trop l'accord » (Alain, 1932).

Un peu avant lui, le pédagogue et sociologue Émile Durkheim avait lui aussi estimé que les relations affectives dans la famille étaient un obstacle à l'apprentissage des règles impersonnelles qu'exige la société.

L'apprentissage de la vie sociale suppose en réalité la mise en place de cadres de discussion où tout est discutable, sauf l'existence de ces cadres eux-mêmes, étendus en l'espèce bien au-delà des cercles familiaux, voire des groupes communautaires habituels. Les institutions éducatives, scolaires ou non, se doivent à l'évidence de prodiguer de tels cadres et d'assumer la complexité de leur entretien :

« Plus encore que la créativité culturelle, la créativité éthique, qui est pour une part révolte, est difficile à former. Imposer des valeurs, c'est à la limite les nier ; mais n'en proposer aucune, c'est refuser l'éducation morale ; quant à la critique, elle ne s'apprend pas de façon simple. Il est inévitable que l'éducation soit partiellement transmission, puisqu'elle assure [...] la continuité sociale ; mais si elle est nécessaire, la continuité n'est pas une fin en soi » (Isambert-Jamati, 1990).

Légitimes sont alors les contraintes, mais celles-là seulement, qui permettent aux enfants et aux jeunes de s'affranchir progressivement des autres contraintes, d'établir leur liberté en même temps que leur

sociabilité, de penser les éventuelles ruptures de « continuité » qu'ils entendent tester, c'est-à-dire de les envisager comme délibérées et non pas comme subies.

La construction de l'autonomie et de la responsabilité des jeunes passe par toute une série d'expériences accompagnées qui leur permettent de critiquer pour mieux comprendre, de comprendre pour agir, et d'agir pour changer et changer le monde. Ils éprouvent habituellement le besoin de contribuer à la remise en question des valeurs et des pratiques sociales, puis aux processus de validation de celles qui impriment à la collectivité des mutations dont il reste ensuite à évaluer dans quelle mesure elles sont porteuses de progrès. L'histoire enseigne d'ailleurs que la vitalité et les capacités d'innovation de tout groupe social, de toute nation, dépendent de son aptitude à reconnaître en ses jeunes les futurs acteurs du changement et de l'adaptation aux évolutions du cadre de vie commun. L'éducation consiste alors à organiser collectivement les conditions de leur expression, conjointement à celles de leur protection et de leur instruction, c'est-à-dire à faire place à toutes les dimensions de leur statut d'être en devenir. S'ils ne sont pas totalement conscients de la portée de leurs actes, les jeunes ne sont pas totalement incapables pour autant de participer aux décisions qui les concernent dès aujourd'hui et à celles qui concernent leur avenir.

Cela ne va certes pas sans conflits qu'il convient d'accepter dans la nécessité de leurs survenues et auxquels il importe de ne pas faire obstacle mais bien au contraire de donner un sens, individuel et collectif. L'existence d'un cadre éducatif, des limites et des interdits qui le rendent visible, ici ne suffit pas ; il lui faut aussi un contenu, des adultes disponibles pour accompagner, guider et parfois initier, afin que les processus de transgression puissent se transmuter en processus de création, et la renaissance mouvementée de soi en ouverture vers l'autre et en capacité à être concerné par lui.

Qu'elle ouvre les portes de l'accomplissement du sujet, de la vie professionnelle ou de la citoyenneté, l'éducation ainsi conçue vise moins la répétition automatique de l'ordre social que l'invention au quotidien de l'aptitude de chacun à vivre et à agir avec les autres, à négocier sa liberté et sa responsabilité solidairement avec eux. Démarche de construction — et même de co-construction — plutôt que de production, d'émancipation plutôt que de mise en conformité, elle se veut, pour les adultes et les jeunes qui s'y consacrent, plus soucieuse de qualité que d'efficacité, de profondeur que d'apparence. Elle requiert de leur part patience et détermination, confiance et respect, capacités de concertation et d'improvisation, volonté de donner un sens collectif aux actions individuelles et d'inscrire dans une histoire remémorée les épisodes factuels : bref, autant de qualités humaines depuis toujours constitutives des conditions d'une éducation humanisante et socialisante.

Ces qualités et ces conditions sont souvent mises à mal dans nos sociétés en mutation profonde. Au nom des primats de l'individualisme, de la satisfaction immédiate et de la rentabilité, on y voit nombre de faiseurs d'opinion céder à la facilité de porter des jugements péremptaires sur l'éducation des « jeunes d'aujourd'hui » et, dans le même souffle, se livrer sous leurs yeux à la mise au rancart ou en échec des initiatives solidaires et des outils collectifs qui les concernent. On y voit aussi les décideurs publics se livrer à la tentation facile d'organiser le clivage des espaces de vie, qu'ils s'ingénient à segmenter comme autant de parts de compétences ou de marchés.

C'est à la recherche de nouvelles formes de coopération et de retissage des liens sociaux autour de l'éducation des enfants et des jeunes qu'il est donc urgent de s'atteler pour faire face aux menaces d'effritement de la cohésion sociale que nos modèles actuels peinent manifestement à conjurer. Les ambitions dont ces modèles sont les héritiers, les remises en cause dont elles font l'objet et les crises qui viennent les interroger constituent autant de tremplins pour s'élever à la hauteur de ce défi.

---

# Vers une progressive redécouverte de la co-éducation

## LES FONDEMENTS ET LES EVOLUTIONS DU PROJET EDUCATIF REPUBLICAIN

### De la protection à l'instruction de tous les enfants

En tous lieux et en tous temps, l'enfant représente, aux yeux des adultes, l'avenir de la société. Aussi sa promotion, son éducation et sa protection apparaissent-elles, en France, comme des figures majeures de l'idéal de la République dès les premières heures de celle-ci. Considérer chaque enfant comme concerné, dès sa naissance, par l'application des principes de liberté, d'égalité et de fraternité n'est-il pas le plus puissant des moyens de garantir la diffusion et la reproduction du modèle de société que résument ces principes ? La République est en effet une forme d'État et de gouvernement dans lequel les citoyens exercent et partagent la souveraineté. Ce projet politique, parce qu'il s'oppose à la confiscation du pouvoir par une oligarchie de puissants, est loin d'être spontané ni garanti sur la durée. Il est donc essentiel d'intégrer dans les droits de l'homme de l'enfant la reconnaissance de sa citoyenneté en devenir, d'en protéger le détenteur contre les abus de quelques-uns et d'en former la détention dans l'intérêt de tous. La protection et l'éducation du futur citoyen figurent parmi les principaux enjeux du projet républicain parce qu'ils sont aussi les principales conditions de sa pérennité.

Encore a-t-il fallu qu'après avoir longtemps été considéré comme un simple adulte en miniature, partageant de ce fait les mêmes activités que les adultes et exposé aux mêmes périls qu'eux, l'enfant ait été peu à peu perçu, à partir du XVII<sup>e</sup> siècle, comme un être sinon fragile, du moins modelable au gré des influences de son environnement physique et moral. Et qu'un intérêt, au demeurant plus éducatif que psychologique, se soit alors développé pour cet être en transition qu'il fallait apprendre à mieux connaître pour mieux le façonner, et le cas échéant pour mieux le rectifier.

À ce dernier égard, le père de famille, détenteur de la « puissance paternelle », disposait alors sur ses enfants mineurs — et même jeunes majeurs — d'un droit arbitraire, dit de « correction paternelle », équivalent à celui que le roi détenait sur ses « sujets » : celui de les faire interner par la puissance publique si « l'autorité du père était bafouée, la paix familiale compromise ou que le père avait de graves sujets de mécontentement ». À l'ombre d'un tel pouvoir, il va de soi que pouvaient proliférer sans remise en question majeure toutes sortes de châtiments familiaux à visée de dressage, de mise au pas ou de soumission aux impératifs de l'économie domestique. Encore était-ce là une notable manifestation d'intérêt, car simultanément, et dans un contexte de mortalité infantile considérable (un enfant sur quatre ou cinq mourait avant l'âge d'un an au seuil de la Révolution), un grand nombre d'enfants étaient victimes d'abandons, de placements précoces et éloignés, et d'errances.

Ce n'est qu'avec les Lumières, et singulièrement à travers les travaux de Jean-Jacques Rousseau, que l'enfant commence à être progressivement perçu comme une personne dotée de potentialités et de besoins propres, certes fragile mais devant disposer de droits, dont certains spécifiques comme celui d'être protégé et élevé. C'est ainsi qu'il faut comprendre que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 affirme dès son premier article que « les hommes *naissent* et demeurent libres et égaux en droits ».

Plus pragmatique, et plus politique aussi, la Convention précise et applique ce principe en 1793 en décrétant que les parents ont des devoirs de protection et d'éducation envers leurs enfants, et en ajoutant notamment que « la Nation doit assurer l'éducation physique et morale des enfants connus sous le nom d'enfants abandonnés ». Elle tente à cet effet de renforcer en leur faveur le contrôle administratif sur les dispositifs caritatifs locaux de recueil et de placement mis en place cent cinquante ans plus tôt par Vincent de Paul. Mais cette volonté politique d'assister les enfants en détresse vise aussi à le faire si possible dans leur milieu de vie en instituant, au profit des mères démunies, des « bureaux de bienfaisance », organismes municipaux gérés par des bénévoles. Il s'agit au total de passer progressivement d'une logique minimale de préservation « humanitaire » d'existences en péril à un projet de protection et d'éducation globales et durables. Ce qui est ici affiché est que le principe d'égalité des droits ne peut être véritablement mis en œuvre, dans un contexte d'inégalités sociales et de bricolage caritatif, qu'au moyen d'une mobilisation concrète du principe de fraternité — nous dirions aujourd'hui de solidarité — nationale mais aussi locale. La mise en pratique de la fraternité vise à terme à procurer plus d'égalité dans l'accès aux conditions de la liberté qu'est, à tous les âges de la vie, la possibilité de savoir pour agir et d'agir pour s'émanciper et s'épanouir, individuellement et collectivement.

La Convention de 1793 se soucie également d'introduire un principe sinon de liberté du moins de réduction de l'arbitraire dans les relations entre enfants et adultes : elle a en effet l'audace d'abolir le droit de correction paternelle et de s'immiscer de la sorte dans cette considérable zone de non-droit, paradigmatique de l'Ancien Régime, que représentait alors la sphère familiale.

Installant pour longtemps l'État et ses relais (préfets, maires, pères de famille) dans une nouvelle conception, à la fois autoritaire et paternaliste, de leurs rôles, Napoléon institutionnalise l'un des acquis de la Révolution en promulguant en 1811 une loi définissant les conditions de prise en charge des enfants abandonnés, trouvés ou orphelins de moins de 12 ans. Mais, tout en substituant dans le Code civil de 1804 la notion d'autorité paternelle à celle de puissance paternelle, il aura au préalable restauré le principe du droit de correction paternelle — qui ne sera formellement supprimé qu'en 1935. En d'autres termes, s'il se montre soucieux d'inscrire dans la loi les conditions de la prise en charge par la Nation des enfants sans parents, il l'est aussi de ne pas s'immiscer dans la vie privée des familles, et il contourne le plus possible le sort des autres enfants.

Toutefois, et en dépit de ces quelques constructions juridiques d'inspiration humaniste, la révolution industrielle du XIX<sup>e</sup> siècle affecte durement les conditions de vie d'un grand nombre d'enfants, en exploitant massivement leur force de travail. La plupart des parents ne sont pas en mesure de faire obstacle à ce processus et finissent par s'y résigner, pendant qu'une large majorité des employeurs ne s'en soucie guère. L'État, et pour l'essentiel l'État républicain, devra alors assumer peu à peu son devoir et son pouvoir d'intervention dans les sphères privées — celles des familles et celles des entreprises — de la vie des enfants. Il faudra attendre la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle pour que, dans un contexte préparé non sans difficultés par la limitation (en 1841) puis par l'interdiction (en 1874) du travail des enfants, l'obligation généralisée de leur instruction scolaire et la gratuité de celle-ci viennent, en 1881, offrir de réelles alternatives et perspectives de promotion sociale à la grande masse des enfants et des familles exploitées.

## La tentation de mettre les familles à distance

C'est sur ces nouvelles bases, délibérément universalistes, que les principes républicains d'une protection globale — sociale, sanitaire, judiciaire — et d'une éducation laïcisée de l'enfance seront posés, avant d'être complétés et précisés au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Il n'est pas anodin que l'État n'ait commencé à se soucier de la protection et de l'instruction de l'ensemble des enfants que lorsqu'il fut admis que l'enfance ne représentait plus une force de travail immédiate, mais un temps réservé à la construction de la citoyenneté et à la qualification des forces de travail ultérieures. Les enfants furent — et restent — installés de la sorte dans une dépendance nouvelle et accrue à l'égard des adultes. Mais il s'agit d'une dépendance mutuelle : la reproduction et l'évolution du modèle de société forgé au fil du temps et maintenu au péril des régressions historiques dépendent du « retour sur investissement » du projet éducatif proposé à l'ensemble de la génération montante, et non plus seulement à une fraction élitaire de celle-ci.

C'est toutefois le versant « protection » plutôt que le versant « instruction-émancipation » qui a le plus spontanément et le plus manifestement bénéficié de la visée universaliste du projet éducatif républicain.

L'ambition pédagogique s'est en effet régulièrement heurtée, outre à l'ambivalence que lui vouèrent initialement le patronat et les églises, aux rudes constats de la rémanence des inégalités individuelles et, surtout, sociales dans l'accès aux savoirs prodigués par les institutions scolaires. En outre, si l'ordre économique dominant requiert des producteurs et des consommateurs mieux instruits, il lui convient assez qu'ils le soient à des niveaux différents. Enfin, les attentes des parents — souvent réduits à un statut de parents d'élèves — s'avèrent dans leurs fondements et leurs diversités souvent en décalage avec les conceptions pédagogiques, univoques quoique évolutives, appliquées par l'État à leurs enfants.

Vers l'impératif de la protection de l'enfance peuvent en revanche plus facilement converger les intentions bienveillantes sinon de l'ensemble des familles du moins des pouvoirs publics et des autorités morales — laïques comme religieuses — de la « société civile ». Ce consensus apparent s'accompagne au passage d'un motif supplémentaire d'approfondir un contrôle social qui ne concerne en pratique que les milieux populaires. Le devoir d'intervention publique devient légitime dans toutes les situations, notamment familiales, où la santé, la sécurité, la moralité et l'éducation d'un enfant sont compromises ou en risque de l'être. Ainsi, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la famille n'est-elle plus considérée, surtout si elle rencontre des difficultés, comme le cadre où les conditions optimales de développement et d'épanouissement d'un enfant sont *a priori* garanties. On apprend même à reconnaître en elle le principal lieu d'émergence de sources spécifiques de danger. Au premier signal d'alerte, les pouvoirs publics (d'État ou décentralisés) sont tenus de proposer des mesures d'aide et de suivi de cette aide. S'il y a lieu, le recours à l'intervention judiciaire se manifesterà de façon plus ou moins précoce ou plus ou moins systématique selon que l'on considère que la famille présente surtout des difficultés ou surtout des défaillances, selon son adhésion réelle aux mesures proposées et bien entendu selon la nature du danger encouru, des préjudices subis voire des dommages commis par l'enfant.

C'est ainsi qu'en France le dispositif institutionnel de protection de l'enfance se caractérise, en complément de la protection due par les parents, par la coexistence et l'articulation d'une composante administrative, confiée aux départements, et d'une composante judiciaire, pilotée par l'État ; et, s'agissant de celle-ci, par l'approche intégrée de la protection des enfants en danger et de celle des enfants délinquants. Pour ces derniers, une série de changements de représentations sociales, de glissements sémantiques et d'évolutions des pratiques a fait passer en moins d'un siècle du concept archaïque de « correction » (correction paternelle, maisons de correction) à celui d'« éducation surveillée », puis de « protection judiciaire de la jeunesse » et, plus récemment, aux présupposés idéologico-théoriques d'un oxymoron tel que « centre éducatif fermé ».

L'idée est donc progressivement admise en profondeur que les enfants doivent certes être protégés *par* les adultes — les parents, leur environnement ou, à défaut, les intervenants mandatés à cet effet —, mais qu'ils doivent être aussi protégés *de* certains de ces adultes et des tendances désorganisatrices ou destructrices de ceux-ci. Les mises en danger étaient auparavant considérées comme inhérentes à l'immaturation des enfants qu'il fallait donc surtout protéger contre eux-mêmes ; elles sont désormais attribuées en premier lieu aux familles, du fait de leurs négligences, de leurs inconséquences ou de leurs perversités.

La plupart des républicains de droite en déduisent qu'il convient d'instaurer ou de restaurer d'urgence des modèles familiaux susceptibles de garantir un exercice renforcé de l'autorité privée apte à protéger les enfants et l'ordre social des dérives d'une éducation devenue trop soucieuse de liberté et d'égalité précoces, et oublieuse des spécificités de l'enfance. Selon eux, l'intervention des pouvoirs publics doit se limiter à mobiliser leurs compétences régaliennes pour sanctionner et corriger les échecs de l'éducation familiale, et à fournir par ailleurs une instruction de base, assortie d'une socialisation strictement scolaire, que chaque famille pourra « librement » compléter selon ses vœux et ses moyens. De ce point de vue, l'école publique n'est par exemple qu'un service parmi d'autres et qui se doit de satisfaire ses usagers.

La plupart des républicains de gauche estiment quant à eux qu'il convient plus que jamais de prémunir les enfants du caractère essentiellement privé — donc foncièrement inégalitaire — de l'éducation et de l'autorité prodiguées par les familles et de ne pas confier à celles-ci un rôle trop exclusif pour maintenir des objectifs ambitieux en matière de formation précoce des citoyens. Selon eux, les pouvoirs publics sont les mieux à même, en activant sans trêve les solidarités institutionnelles, d'adapter les impératifs de protection et surtout d'instruction de tous les enfants aux menaces que font peser sur les plus vulnérables d'entre eux les normes incontrôlées de l'individualisme et de la mondialisation libérale. De ce point de vue, l'école publique est une institution clé, porteuse et génératrice de valeurs universelles, et aux missions prioritaires de laquelle toutes les autres institutions — y compris l'institution familiale — doivent se référer.

Chacune à leur façon, l'une et l'autre de ces conceptions tendent à dénier aux familles leur aptitude à relayer et à prolonger la quintessence du projet éducatif républicain. Ce déni est sans doute le stigmate d'une construction de l'institution scolaire et des autres institutions éducatives (crèches, internats scolaires, centres de rééducation, etc.) qui s'est historiquement opérée, en France tout du moins, contre l'influence des familles (Meirieu, 2002). Il fallait faire prévaloir la raison sur l'affection, la science sur les superstitions, le général sur le local, l'hygiène sur l'incurie, la morale publique sur l'hétérogénéité de normes privées, etc. Il faut aujourd'hui dépasser ces méfiances et ces rivalités historiques qui donnent chaque jour à voir, outre leur incongruité et leur inefficience, les profonds malaises en lesquels elles plongent trop souvent les enfants. Il convient de considérer les familles telles qu'elles sont vraiment et non pas telles qu'on se les représente idéologiquement, et surtout d'admettre comme incontournables tant leurs évolutions que leurs apports spécifiques à l'édification « profane » d'une société en mal de repères. Dès lors c'est bien, et dans tous les sens du terme, au « cœur » de la République — et non plus en ses marges concurrentielles ni dans la stérile nostalgie de ce qui l'a précédée — qu'il convient aujourd'hui de les placer. Le cœur n'est pas le centre. De fait la famille n'est ni une représentation de la société en miniature, ni le plus petit cercle d'un ensemble concentrique d'instances de socialisation ; l'éducation des enfants est aujourd'hui devenue multicentrique. Mais le cœur est le moteur de la vie et, métaphoriquement, le siège des sentiments intimes. La famille reste envers et contre tout le lieu où l'enfant se réfugie lorsque le monde lui paraît hostile et son apprentissage compliqué. Plus rien ne devrait donc aujourd'hui justifier la méfiance ou le désamour que l'État républicain reste tenté de lui manifester.

## **Placer les familles au cœur de la République**

Il ne serait pas absurde que, dans l'esprit même de la décentralisation des compétences et après les régions, les départements et les communes, les familles soient aujourd'hui considérées en leurs lieux de vie, et quelles que soient les formes sous lesquelles elles se présentent, comme les plus petites collectivités locales de la République. N'est-ce pas au sein de la famille et donc au plus près de chacun de ses membres que sont discutées, prises et mises en œuvre un grand nombre des décisions qui concernent au quotidien chacun d'entre eux, et notamment les enfants ? N'est-ce pas à ce niveau qu'elles sont principalement financées, ou cofinancées avec le concours de diverses prestations publiques qui leur sont déléguées à cet effet ? Au fil de ces décisions, on ne veille pas seulement à l'intérêt de chacun des individus qui cohabitent sous le même toit mais aussi à la cohésion interne de l'ensemble du groupe familial, élargi le cas échéant à d'autres toits. On cherche par ailleurs, en la plupart de ces occasions, à entretenir ou à créer des relations si possible de qualité avec un environnement proche plus ou moins choisi : voisins, amis, commerçants, professionnels des services et des institutions, notamment de ceux et celles qui contribuent aux fonctions familiales, etc. On procède avec eux à des échanges de tous ordres qui, en ouvrant le territoire familial sur le territoire de résidence, rendent ses résidents plus conscients de leur participation à la vie sociale.

Il y a, sur le territoire national, des collectivités territoriales plus ou moins urbaines ou plus ou moins rurales, plus ou moins riches, plus ou moins dotées en équipements divers, et dont les populations sont plus ou moins nombreuses, plus ou moins jeunes, plus ou moins mobiles, etc. Ces diversités sont à la fois reconnues et organisées au sein de la nation, et le sont peu à peu au sein de l'espace européen. Des mécanismes de péréquation, des regroupements circonstanciels, des processus de contractualisation visent à compenser les désavantages qui peuvent en résulter quant à l'intégration et au développement de telle ou telle de ces collectivités.

Les familles présentent de même des caractéristiques multiples sans cesser pour autant d'être et de rester des familles, dotées de droits et de devoirs communs ou similaires. Elles sont dites nucléaires, élargies, « monoparentales », recomposées, adoptives, homoparentales, etc. Chacun de ces types de familles regroupe néanmoins dans un et parfois plusieurs habitats, de taille et de confort plus ou moins adaptés à leurs contraintes, un nombre variable d'adultes, d'enfants, de générations réunis par des liens d'alliance et de filiation, affectifs ou assignés. Ces liens sont plus ou moins institutionnalisés, plus ou moins officialisés dans le cadre des dispositions du Code civil, plus ou moins sources de droits et de devoirs dans le cadre de celles du Code des familles et de l'action sociale, du Code de la sécurité sociale, etc. Mais ces liens confèrent dans tous les cas aux individus ainsi réunis des responsabilités mutuelles ou partagées, un cadre de relations à la fois général et spécifique et une communauté de destin par lesquels le groupe familial dépasse les seules logiques de la cohabitation, de la coexistence et de la co-dépendance. S'il est en effet structuré de l'intérieur par ses règles de fonctionnement propres, le groupe familial l'est

aussi de l'extérieur par les normes sociales en vigueur, telles qu'elles sont codifiées par l'usage ou par l'État. Il n'y a d'ailleurs pas d'exemple de société humaine qui n'ait le souci de codifier les principes selon lesquels sont définies, et donc encadrées, les fonctions dévolues et les compétences reconnues aux familles — et c'est aussi ce à quoi visent les États de droit, avec parfois moins de succès, s'agissant des différents territoires politiques.

Ce constat anthropologique mérite d'être souligné. Quels que soient son histoire, sa forme, sa composition, ses modes de vie et de fonctionnement, aucune famille ne peut être réduite à un espace strictement privé. Tout comme une collectivité locale, elle est d'une façon ou d'une autre, et quoi qu'on en dise, exposée à une sorte de « contrôle de légalité » *a posteriori* des principaux actes qu'elle pose. Elle bénéficie certes d'importantes marges d'autonomie pour effectuer les choix et prendre les dispositions qui lui permettent d'organiser sa vie au quotidien. Mais cette autonomie est limitée et ces choix sont déterminés par une série d'exigences, de contraintes et d'opportunités. Les exigences sont celles qui résultent des missions qui sont normalement déléguées en première ligne aux familles — même si les pouvoirs publics y prennent largement leur part, de façon plus collective et plus anonyme. Ces missions consistent pour l'essentiel, on l'a dit, à assurer la protection et l'éducation des enfants, l'organisation de la solidarité entre les individus et entre les générations, l'entretien et la transmission de la mémoire et d'un certain nombre de valeurs, de savoirs et de savoir-faire. Quant aux contraintes et aux opportunités, ce sont celles que les membres des familles rencontrent dans leur environnement social, professionnel, économique, matériel et culturel pour mener à bien les missions et assumer les rôles attendus d'eux ; elles sont liées aux conditions de travail, de scolarité, de logement, de transports, de loisirs, d'aide sociale, de soins, etc.

Dans ce contexte d'autonomie relative, toute famille bénéficie néanmoins d'une caractéristique propre aux seuls espaces privés, à savoir le droit au respect de son intimité. Pour les professionnels et les institutions en contact avec telle ou telle famille, dans le cadre de telle ou telle mission, ce droit est la face privée d'un devoir public : celui de garantir à cette famille la confidentialité des informations recueillies auprès d'elle ou à son sujet. Ce devoir de secret professionnel connaît cependant des limites : une limite absolue, qui est atteinte lorsque la sécurité et la dignité d'un membre fragile de la famille (enfant, personne âgée, malade ou handicapée) sont gravement et manifestement menacées ou compromises au sein de cette famille, notamment en cas de violences, de carences de soins ou de négligences graves ; et une limite plus relative, en ceci qu'elle ressort peut-être plus de l'éthique que de la déontologie, qui consiste à ne pas confondre respect de l'intimité des familles et indifférence à l'égard de l'isolement social ou du renfermement, actif ou passif, des plus en difficultés d'entre elles. En ces différentes circonstances, un « devoir d'ingérence » peut s'avérer particulièrement légitime, par exemple envers des parents qui ne trouvent pas — ou risquent de ne bientôt plus trouver — en eux-mêmes et autour d'eux les ressources nécessaires à ce que leurs enfants se voient garantir la satisfaction de leurs besoins et de leurs droits essentiels.

Plus généralement, et au-delà des seules situations génératrices de danger, la prise en compte et l'application effectives de la Convention internationale des droits de l'enfant confèrent aux pouvoirs publics, aux professionnels mais aussi à l'environnement immédiat des familles en difficulté des devoirs renforcés. Il leur revient de refuser la relégation des désarrois parentaux dans le champ clos de la culpabilité ou du découragement, et de mobiliser les moyens permettant à ces familles de retisser les liens sociaux par lesquels parents et enfants seront invités à prendre ou reprendre une parole digne et active dans les espaces collectifs.

Face aux multiples causes, signes et conséquences de la fragilisation de ces liens sociaux, la revitalisation des principes fondateurs de la République est plus que jamais d'actualité. Elle consiste en l'espèce à reconsidérer la place, le rôle et les fonctions des familles, et notamment des parents, au sein de la vie sociale en général et des politiques publiques en particulier ; à le faire par conséquent en prenant en compte l'ensemble des interactions que les familles développent ou entendent développer avec leur environnement ; à le faire enfin sans oublier que les principes républicains sont étroitement liés et, plus encore, fondamentalement indivisibles.

Au nom du principe de liberté, aucun modèle de famille ne doit être imposé par les pouvoirs publics ou par tel ou tel groupe de pression. L'État doit garantir ce principe et faciliter juridiquement sa mise en œuvre tout en veillant, on l'a dit, à ce que la liberté d'organisation et de fonctionnement de chaque famille ne porte pas gravement atteinte à l'intérêt de l'un ou l'autre de ses membres, notamment des enfants. La liberté reconnue au groupe familial ne signifie pas que puissent être abolies dans son espace privé les

règles en vigueur autour de lui, ni que certains liens familiaux ne s'y transforment impunément en chaînes d'aliénation ou d'indifférence.

Au nom du principe d'égalité, les pouvoirs publics tout comme les organismes de protection sociale ne doivent pas instituer d'inégalités de traitement entre les différentes formes de familles. Ils doivent par ailleurs contribuer à l'égalisation des chances en cherchant à corriger par l'offre d'équipements, de services et de prestations destinés aux familles les désavantages sociaux résultant des inégalités de ressources, de contraintes ou d'opportunités qui pèsent sur certaines d'entre elles et sur certains de leurs membres.

Le principe de fraternité doit, quant à lui, bénéficier d'une réactualisation de ce qu'il désigne au-delà des acceptions et des déclinaisons ambiguës qu'il a fini par recouvrir au fil du temps. On peut aujourd'hui désigner sous ce terme le fait que des dispositifs collectifs et institutionnalisés de solidarité permettent, par la redistribution partielle des ressources, de viser des objectifs de protection sociale généralisée et d'égalisation des chances. Mais la fraternité s'exprime aussi par le fait que des formes plus actives, plus directes et plus « citoyennes » de solidarité de proximité sont amenées ou appelées à se manifester, notamment en direction de personnes, de familles et d'enfants exposés aux risques de l'isolement social, voire éducatif, et aux déstabilisations qui peuvent en résulter ou s'en trouver aggravées. Or, qu'il s'agisse de la cause ou de la conséquence de l'institutionnalisation de la protection et de l'éducation des enfants, il est notable que le proche environnement des familles assume aujourd'hui bien moins spontanément la fonction de support du rôle éducatif des parents qu'il ne le faisait dans les sociétés rurales et ouvrières traditionnelles. La sollicitude du corps social est désormais requise sous des formes monétarisées et anonymes, et non plus directes et communautaires. Les cotisations sociales, la fiscalité nationale et locale et les services qu'elles permettent de financer se sont partiellement substitués aux soutiens de proximité.

C'est ainsi que, pour respectables et ambitieux — mais souvent bien théoriques — qu'ils soient, le principe de l'égalité de tous en matière d'accès à la protection et à l'éducation et le principe de la liberté de chacun dans la détermination de ses modes de vie ont fini par prévaloir sur celui de la solidarité et de la responsabilité au quotidien de chacun à l'égard des enfants et des familles de sa connaissance. Les différents modes — institutionnels et spontanés — de concrétisation du principe de fraternité envers et entre les familles méritent pourtant qu'on y porte attention conjointement, et sans opposer les uns aux autres. Ils sont en effet porteurs d'enjeux sociaux considérables, notamment pour ce qui concerne les différentes perspectives de la co-éducation, dans un contexte remanié de surcroît par les évolutions actuelles du modèle républicain.

## **Les dérives libérales du projet éducatif républicain**

Force est de constater qu'en France, depuis quelques années, l'application des principes historiques de liberté, d'égalité et de fraternité/solidarité aux domaines de la protection et de l'éducation des enfants a fait l'objet d'importants remaniements et même de remises en cause dans le champ des énoncés politiques et surtout dans celui des pratiques sociales. Il n'est pas exclu pour autant, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, de voir resurgir ces principes, avec tout leur potentiel mobilisateur, au sein de nouveaux espaces et sous de nouvelles configurations. En attendant, l'analyse de ces mouvements est l'occasion de souligner la force et la profondeur, peut-être sous-estimées, de ce qui relie le modèle d'organisation et de fonctionnement d'une société et sa façon de protéger, d'éduquer et de promouvoir les enfants qui y naissent, y grandissent et y prennent place.

À l'évidence, la prédominance du modèle dit « libéral » met aujourd'hui de plus en plus à mal l'équilibre du modèle républicain, notamment dans sa composante éducative, tout en installant un glissement progressif de sens à l'intérieur même de chacun de ses principes de référence et en risquant de pervertir leur articulation. Le principe de liberté, formellement systématisé comme organisateur des échanges humains, a pour commencer été mis en exergue de façon outrancière. Il a aussitôt tenté de s'affranchir des compensations concomitantes qu'exige pourtant le constat d'un principe d'égalité battu en brèche par les réalités sociales ; de ce fait, il a contribué à redéfinir ce principe, mais dans la seule sphère juridique, pour mieux le plier à ses nouvelles exigences. L'incantatoire de la liberté prévaut en droit sur l'aléatoire de la liberté. Dans ces conditions, le principe de fraternité a été à son tour caricaturé, renvoyé soit du côté de la résultante de « charges » sociales systématiquement dénoncées comme excessives, soit du côté d'un « humanitarisme » lénifiant, financé aux marges du système et organisé — sans doute pour mieux s'assimiler à ses bénéficiaires — sous l'égide de la dépendance et de la précarité.

Il y a trente-cinq ans, au nom de la conquête de nouvelles libertés individuelles face à un État paternaliste et autoritaire, un slogan a été affiché selon lequel il devrait être désormais « interdit d'interdire ». Mesurait-on à cette époque à quel point ce projet d'inspiration libertaire était en réalité non seulement discutable et contre-productif sur le plan éducatif, mais aussi et surtout générateur d'une régression radicale à la loi du plus fort comme mode de régulation de la vie collective ? Toujours est-il que, diffusé dans un contexte d'inégalités sociales persistantes — et même aggravées dans les années qui suivirent —, la prise au pied de la lettre de ce mot d'ordre a ouvert une voie insidieuse à l'idée prétendument moderne selon laquelle l'État républicain n'aurait désormais plus de légitimité, selon la célèbre métaphore, à interdire au « libre » renard d'imposer sa volonté aux « libres » volailles du poulailler. Pour mieux faire son marché, l'internationale des renards a donc peu à peu réclamé — et souvent obtenu — la déréglementation des activités économiques, sociales et culturelles, convaincue et pour cause qu'elle n'y laisserait pas de plumes. Elle s'est néanmoins montrée soucieuse de fiabiliser les conditions de reproduction sociale au sein des basses-cours et d'y faire respecter des règles morales qu'elle ne s'imposait plus à elle-même. Aussi a-t-elle instamment demandé aux États de s'en tenir à leurs seules fonctions régaliennes : recentrer la santé et l'éducation publiques sur des standards de qualité des œufs pondus ; se fier aux capacités des renards de financer, par et pour leur propre compte, cliniques et écoles privées ; savoir faire donner police et justice lorsque poules et coqs s'en prennent aux poussins — et surtout lorsque les poulets se mettent à se comporter comme des renards. Ce type de liberté ne saurait en effet se passer d'interdits filtrants ni de contraintes ciblées. Il définit autoritairement l'ordre qui sied désordre qu'il instaure. Mais à terme, pour lui, mondialisation rime avec dérégulation (des marchés) et normalisation (des comportements et des parcours sociaux) plutôt qu'avec émancipation (de tous).

Dans la sphère éducative, cette logique libérale vise à imprimer de substantielles modifications à un projet éducatif républicain fragilisé par ses difficultés à assumer ses ambitions historiques. Sur le volet de l'instruction et de la socialisation, elle s'attache à substituer au primat de l'universalisme et de l'égalisation des chances celui de la « libre » compétition : entre les éducateurs — c'est-à-dire entre les familles, entre les institutions scolaires, voire entre les unes et les autres, selon le principe du « diviser pour régner » — ; mais aussi entre les enfants et les jeunes eux-mêmes. Elle se propose d'introduire les savoirs scolaires et professionnels, ainsi que les institutions qui les dispensent, dans une perspective marchande au titre de laquelle les familles seraient *ipso facto* réduites et confinées à une position de consommatrices.

## Une conception sécuritaire de l'éducation qui déstabilise les adultes

Le renoncement de fait à l'exigence d'universalisme et d'éducation durable qui résulte de cette vision à court terme s'avère fort périlleux. Il fait courir le risque d'un considérable gaspillage des potentialités que recèlent tous les enfants — notamment ceux des milieux populaires, des familles migrantes, etc. —, leurs parents et les autres éducateurs et de leurs aptitudes à inventer de nouvelles façons de penser, d'apprendre et d'agir ensemble. Et il suscite dans l'immédiat, par la brutalité des pratiques qu'il favorise et l'âpreté des découragements qu'il induit, de préoccupantes tensions dans le domaine éducatif. Aussi le volet « protection de l'enfance » de celui-ci est-il intensément sollicité pour répondre à ces tensions, sans considération notable — et pour cause — des circonstances qui les engendrent, mais en réactivant la mécanique bien rôdée du sécuritarisme et de la moralisation. Sous les atours auto-décernés de la modernité, le système du « chacun pour soi et que le meilleur gagne » révèle ainsi sa nature régressive. Et si la gestion archaïque des violences qu'occasionne ce système se plaît désormais à avancer masquée derrière la référence aux droits récemment reconnus aux enfants, elle le fait en ne retenant de ces droits que ceux qui justifient cet archaïsme.

C'est ainsi que l'on a vu en France et en Europe, au cours de la précédente décennie, l'approche préventive, éducative et sociale de la protection de l'enfance quasiment passée sous silence dans les discours politiques et médiatiques dominants, au profit de l'accent mis sur son aspect judiciaire et sur la répression des auteurs de maltraitances, surtout si celles-ci sont intra-familiales. Dans ce registre, l'arbre totemique des infractions sexuelles a été tout particulièrement mis à contribution pour tenter de cacher la forêt de toutes les autres formes et sources de violences et carences qui peuvent affecter des enfants, et souvent leurs parents avec eux. Pour partielles et partiales qu'elles soient, les politiques répressives ainsi menées n'en constituent pas moins une occasion, parmi d'autres, de renforcer la vigilance collective que

les enfants requièrent, en particulier dans les sociétés anonymisées ou, à l'inverse, dans les communautés refermées sur elles-mêmes.

En ce domaine comme en de nombreux autres, les enfants sont en effet désormais munis d'une série de droits formels, spécifiques ou renforcés. Ces droits résultent d'une extension, depuis longtemps souhaitable bien qu'ambiguë à plus d'un titre dans le contexte actuel, du principe d'égalité : égaux des adultes au titre de leur commune appartenance à la condition humaine, les enfants doivent bénéficier de droits comparables aux leurs, mais complétés par des droits liés à leur immaturité et à leur dépendance (Renaut, 2002). Il n'en est pas moins flagrant que ces droits, qu'ils ne pouvaient par définition pas conquérir eux-mêmes, leur ont été octroyés par des adultes qui ne savent pas toujours comment concrètement les mettre en œuvre, notamment dans une perspective éducative. Pour exigeants qu'ils soient, les droits visant à garantir ou à renforcer la protection et l'éducation de base dues aux enfants reformulent, en les précisant, des objectifs habituellement admis, tout du moins dans les discours d'intention, par toutes les sociétés humaines qui en ont les moyens concrets. Mais les droits visant à reconnaître aux enfants des capacités d'expression et de participation aux décisions qui les concernent font l'objet d'un consensus bien plus fragile dans les sociétés peu enclines à prendre en compte les points de vue des plus faibles ou des moins riches. Pris dans leur ensemble, ces droits inaugurent quoi qu'il en soit un approfondissement juridique important des champs, nécessairement connexes, de la sécurité et de la liberté pour les générations actuelles et à venir.

Il est trop tôt pour évaluer les effets de cette émergence des droits de l'homme de l'enfant promu égal paradoxal de l'adulte. À peine a-t-on commencé à apprécier les conditions requises par leur promotion et leur application réelles. On remarque dans l'immédiat :

- que les enfants ont spontanément tendance à confondre l'énoncé de leurs droits avec celui de leurs besoins en attente de satisfaction ;
- qu'il est aujourd'hui plus souvent fait état des droits des enfants que de leurs devoirs — dont les adultes semblent ne plus avoir le cœur de leur parler, même pour leur en indiquer la vertu socialisatrice ;
- que, lorsqu'ils sollicitent l'expression des enfants, les adultes hésitent sur le type d'engagement et de responsabilité auquel cette prise de parole engage les uns et les autres ;
- qu'à défaut d'être considérés comme des sujets de droit, les enfants sont de plus en plus perçus, au titre de la protection qui leur est due, comme les victimes potentielles de mauvais traitements venus de tous les horizons possibles d'une société d'adultes présentée comme insécurisée et insécurisante.

Il en résulte que les enfants **sont** de plus en plus requis comme acteurs possibles de leur propre protection, de même qu'ils le sont comme décideurs de leur propre consommation ou, plus exactement, de celle que des pressions publicitaires habilement ciblées les amènent à prescrire à leurs parents. Ce à quoi il faut ajouter qu'ils sont aussi, et de plus en plus, désignés comme les responsables toujours plus précoces de leurs différentes transgressions, des plus banales aux plus préoccupantes. Au total, ils semblent à ce point « adultifiés » que tout se passe comme si c'étaient désormais les adultes qu'il fallait protéger des enfants. Des parents et des enseignants, en nombre non négligeable, se déclarent d'ailleurs aujourd'hui maltraités par les enfants. Tel est le résultat inouï auquel la « loi du plus libre », mâtinée de « tous les *ego* sont égaux », permet d'aboutir au sein de certaines familles et de certaines institutions. Tel est l'inconvénient d'avoir promulgué la Convention internationale des droits de l'enfant dans un contexte idéologique de libéralisme aussi aveugle que triomphant, c'est-à-dire indifférent aux réalités sociales, et de l'avoir fait en informant les enfants de leurs droits avant de former les adultes à ce que supposait leur concrétisation.

À la même époque en effet, en France tout du moins<sup>1</sup>, les pouvoirs publics ont bien affiché leurs intentions de redéfinir et de mettre en place les conditions d'une nouvelle coopération des éducateurs ; mais ils ont laissé en peu d'années ces intentions se mordre la queue jusqu'au paradoxe de leur contribution impuissante et désolée aux mécanismes d'exclusion — sociale, économique, culturelle — en cours. Le repli défensif et agressif sur l'admonestation de parents désorientés ou stigmatisés comme « démissionnaires » et sur l'« encadrement éducatif renforcé » de l'éducation d'enfants incontrôlables s'est dès lors logiquement inscrit au bas de l'ordre du jour d'une conception libérale de la liberté et de la

---

<sup>1</sup> La loi d'orientation sur l'éducation (qui réactualise le droit à l'éducation et les principes d'organisation du service public de l'éducation et introduit le concept de « communauté éducative ») et la loi relative à la prévention et à la lutte contre les mauvais traitements des mineurs ont été toutes deux adoptées le 10 juillet 1989 par l'Assemblée nationale — ce qui constitue au passage une illustration supplémentaire du lien historique établi par la République entre éducation et protection de l'enfance. La Convention internationale des droits de l'enfant a été adoptée le 10 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations-Unies et ratifiée par la France le 7 août 1990.

promotion exclusive des droits individuels. Au beau milieu du carnage, le renard en a bientôt appelé à la responsabilisation du poulailler — avant d'en appeler à son cadennage.

## Inventorier les responsabilités pour réactiver les solidarités

Face à ces dérives du concept de liberté, et au bilan qui en découle, l'interprétation social-démocrate du modèle républicain propose depuis longtemps de délaisser la fiction de l'égalité réelle ou potentielle des personnes pour se concentrer sur le principe de l'égalité des droits (telle qu'affirmée par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) dans une perspective d'égalisation des chances. Le projet politique qui en résulte consiste à prôner l'application pratique de ce principe dans les faits et, le cas échéant, à mobiliser en ce sens la solidarité consentie de la nation ou tout du moins la redistribution programmée d'une partie de ses ressources collectives. Cette approche par la promotion de l'égalité des droits est fragile et ambiguë à plus d'un égard.

Elle semble pour commencer bien théorique et incantatoire à tous ceux qui constatent et vivent au quotidien les causes profondes et les conséquences récurrentes des inégalités économiques, sociales, sanitaires et culturelles qui prévalent entre les différentes composantes de la collectivité nationale — tout comme entre les différents pays de la planète. Un exemple extrême peut illustrer ce désarroi. On sait, depuis plus de quinze ans, que certains enfants vivent dans un environnement domestique et urbain à ce point dégradé que, s'ils restent au domicile, ils risquent de s'intoxiquer par le plomb des vieilles peintures, et que, s'ils n'y restent pas, ils risquent dans la rue d'être renversés par une voiture ou utilisés par des aînés dans un trafic de drogues. En quoi l'invocation, même au sein des cadres institués à cet effet<sup>1</sup>, des droits de ces enfants au logement, à la santé, à la sécurité, à l'éducation, aux loisirs, etc., par leurs parents ou par les professionnels en contact avec eux améliore-t-elle objectivement ces situations ? Longue, complexe et aléatoire, la démarche juridique n'est de nature ni à permettre aux parents — même conseillés par les services de Protection maternelle et infantile ou par ceux de l'Aide sociale à l'enfance — de décider dès aujourd'hui s'ils doivent ou non laisser sortir leurs enfants, ni à les ouvrir à un espoir tangible de bientôt pouvoir élever leurs enfants en toute dignité et toute sécurité. En réalité, seule la mobilisation politique — celle de l'État et, souvent, celle de la municipalité — permet ici de faire réaliser les travaux qui s'imposent dans les habitats insalubres, de sécuriser la voie publique et, mieux encore, de reloger les familles.

Par ailleurs, pour garantir dans les faits l'égalité des droits et mettre en œuvre l'égalisation des chances, l'appel à la solidarité redistributive est légitime, du point de vue de la République sociale ; mais il n'est plus vérifié, aujourd'hui, qu'il soit pour autant accepté de tous. Lorsqu'il vise à réduire les inégalités sociales plus qu'à assurer l'égalité assurantielle de chacun face aux risques de la vie, il relève en effet surtout d'un principe d'équité. Ses bénéficiaires peuvent se sentir stigmatisés, ou tout du moins sur-fragilisés, par une situation de dépendance à l'égard des logiques et des acteurs par lesquels passe la réponse à la question : à qui donne-t-on plus de quoi ? Quant aux contribuables et affiliés aux régimes d'assurance obligatoire, ils peuvent s'estimer pressurés à l'excès, se laisser séduire par les sirènes de l'individualisme, du communautarisme ou du corporatisme, et adopter le raisonnement que leur propose l'idéologie libérale : « Je veux bien payer pour la police, pour les autoroutes, puisque j'ai une voiture, que je veux être libre d'aller et venir comme je veux, et que mes enfants et moi-même avons besoin de sécurité partout où nous allons. Mais pourquoi devrais-je payer pour les soins au nouveau-né de petit poids d'une mère qui a fumé pendant sa grossesse (alors que je ne suis pas fumeur), ou pour l'aide éducative aux enfants d'un chômeur déprimé que je ne connais pas (alors que j'ai un emploi stable et que je m'occupe correctement de mes enfants) ? Je veux bien, à la limite, contribuer à un effort collectif dans ces domaines, mais je préférerais qu'il bénéficie d'abord aux enfants de mes voisins, de mes confrères, de mes coreligionnaires, des membres de mon association, de mes correspondants favoris sur Internet, etc. »

Le trait est ici à peine forcé. Il ne vise pas à condamner moralement les organisations mutualistes. Mais il est ne faut pas négliger ce qu'il vient souligner si l'on souhaite sincèrement réaffirmer la pertinence du modèle républicain et le caractère inséparable de ses principes de référence. Car il ne suffit pas de résister avec les seules armes du pessimisme aux tentations d'un recours à la « discrimination positive » comme modèle prévalent de la régulation sociale, ou à celles d'une régression caritative vers

---

<sup>1</sup> La loi du 29 juillet 1998 relative à la prévention et à la lutte contre les exclusions comporte des dispositions à ce sujet. Mais elles visent plus souvent à aménager les situations qu'à en éradiquer durablement les causes.

l'humanitarisme politiquement correct. Il ne suffit pas non plus de dénoncer péremptoirement les dérives corollaires que représenterait la mise en place d'un système de protection sociale — puis d'éducation — « à double vitesse », assurantiel pour les uns et en fonction de leurs revenus, assistantiel pour tous les autres. Il faut au contraire assumer la réalité de la crise profonde non seulement du financement mais aussi du sens même de la solidarité nationale, et du principe de fraternité institutionnalisée dont elle est la principale expression. Cette crise mérite qu'on s'y arrête sans *a priori* idéologique, pour mieux en déceler les issues possibles. Elle concerne en effet l'ensemble des domaines d'intérêt général — y compris ceux, déterminants pour l'avenir de la société, de l'éducation et de la protection de l'enfance. Qu'on le veuille ou non, cette crise amène à formuler en termes de responsabilités, et non plus seulement de devoirs, de pouvoirs ou d'autorités, la vieille question de la répartition des rôles entre sphère publique et sphère privée. Elle conduit au préalable à reconsidérer la notion de territoire, en partant de l'exemple de la protection de l'enfance.

D'après les travaux régulièrement conduits par l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée, la décentralisation ne semble pas avoir aggravé les inégalités territoriales en matière de ressources consacrées par les départements à la protection de l'enfance, et les avoir même plutôt réduites. Il n'est pas certain qu'un bilan similaire pourrait être dressé, au niveau des communes, en matière d'accueil de la petite enfance, de services périscolaires et extrascolaires. La décentralisation a en revanche instauré la diversité tant des priorités retenues que des stratégies de prévention et de protection mises en œuvre au niveau des départements (pour ce qui concerne les services et les établissements) et à celui des communes (pour ce qui concerne les actions sur l'environnement de proximité). Les orientations nationales fixées par la loi et la réglementation, et dont l'État doit se porter garant, sont ainsi reprises dans des déclinaisons locales très variables. Que le cadre national soit reproduit en fonction des contingences locales, tels étaient bien l'esprit et le pari initiaux de la décentralisation. Il reste maintenant à faire en sorte que ces contingences reflètent les besoins réels des populations desservies et qu'elles mobilisent les forces d'une démocratie locale authentique et régénérée.

Il importe à cet effet que la dotation générale de décentralisation versée par l'État, que les recettes des impôts locaux mais aussi que certaines cotisations sociales puissent bénéficier d'une gestion dont les critères strictement comptables ou trop souvent clientélistes puissent s'effacer au profit de critères d'adéquation de leur affectation aux besoins, généraux et spécifiques, de la population. En complément des échéances électorales, une évaluation permanente et démocratiquement conçue de cette affectation de ressources doit donc être instaurée. Tel est le rôle, entre autres outils, des procédures d'élaboration et de révision des schémas départementaux de protection de l'enfance (et, en d'autres domaines, des schémas départementaux en faveur des personnes âgées ou des personnes handicapées).

Il s'agit de veiller ainsi à ce que, par exemple, les dispositifs sociaux et médico-sociaux participant à la protection de l'enfance remplissent effectivement les missions qui sont les leurs, et qu'ils s'ajustent mieux aux attentes et aux conditions de vie des enfants et des familles. Élus locaux, administrations compétentes, professionnels et associations concernées — au rang desquelles il conviendrait de compter les associations familiales, de parents d'élèves, de développement local, etc. — peuvent alors être investis du rôle de repenser et de refonder le cadre de partenariats inventifs et de solidarités de proximité. Ils peuvent ainsi reprendre l'initiative en des domaines où les médias, nationaux ou régionaux, imposent un style trop souvent fait de dénonciation superficielle des problèmes, et plus rarement de propositions mobilisatrices de fond. À quoi peut bien servir en effet la mise en alerte de la population sur le « drame de l'enfance maltraitée » ou sur « l'explosion de la délinquance des jeunes » si l'on ne lui donne aucune autre perspective que de participer au dévoilement et à la délation ? Ou si on lui donne à penser que, à la limite, le plus simple serait de cesser de concevoir ou d'accueillir des enfants, puisqu'ils sont sources de tant de problèmes ? Le moment n'est-il pas au contraire venu d'associer les personnes de bonne volonté à la prévention et à la résolution de ces problèmes, au plus près des enfants et des familles concernés, comme cela se fait déjà spontanément çà et là, et plus systématiquement dans certains pays européens ?

## L'EDUCATION AU CARREFOUR DES RESPONSABILITES PRIVEES ET PUBLIQUES

De sa naissance jusqu'à son accession à l'autonomie, l'enfant partage les temps de sa vie entre sa famille et les nombreux autres espaces, publics ou privés, auxquels celle-ci le confie. Ses journées, ses

semaines, ses années sont rythmées par les échanges qu'il engage avec les adultes — et avec les autres enfants — qui peuplent ces espaces et par les règles, souvent distinctes d'un lieu à l'autre, qui encadrent ces échanges. Certains de ces espaces de vie sont pensés, présentés et perçus comme éducatifs ; les autres le sont ou le deviennent *de facto* de par l'usage qu'en font les enfants et les messages qu'ils en reçoivent. Il revient la plupart du temps à l'enfant d'effectuer, plus ou moins seul, la synthèse de ces diverses expériences.

Forgé par l'histoire des civilisations et par l'évolution des institutions, un consensus apparent existe cependant pour considérer l'éducation comme un mouvement continu orienté, on l'a vu, par quelques finalités essentielles : former, transmettre, socialiser et, au passage, protéger et autonomiser. Mais ce consensus semble condamné à rester *implicite*, et les divergences pullulent dès qu'il s'agit de passer des fins aux moyens, ou de déterminer des priorités. Il n'existe ainsi aucune instance de délibération ni aucun document de référence, sauf peut-être le Code civil et différents codes administratifs, pour définir de façon *explicite* qui doit faire quoi, où et comment, ni, plus généralement, qui est responsable de quoi en matière d'éducation.

## Des enfants exposés aux quiproquos entre parents et institutions

Si la responsabilité éducative consiste à répondre de l'enfant *sur la durée*, les parents sont à l'évidence placés en première ligne de celle-ci ; il ne leur est pas demandé pour autant d'afficher et de poursuivre sur cette base des objectifs précis tout au long des dix-huit ans de leur mandat. Si l'on s'en tient à un critère de durée, le système scolaire figure immédiatement après eux, tout du moins pendant les dix ans de la scolarité obligatoire ; il n'est pas sensé, quant à lui, déroger aux missions qui lui sont plus ou moins clairement assignées par la nation.

Les zones de recouvrement des responsabilités détenues par les deux principales institutions éducatives que s'avèrent ainsi être la famille — sphère privée par excellence — et l'école — sphère aussi publique que le veut et le peut l'État — ont été flagrantes dès la généralisation de celle-ci, et elles le demeurent. Elles deviennent en pratique des zones de tensions potentielles, voire d'affrontements ouverts, chaque fois que leurs buts respectifs viennent à diverger. Or de telles divergences peuvent être vécues au quotidien par les enfants comme sources de douloureux conflits de loyauté et comme motifs à confusion quant à la hiérarchie des valeurs à respecter et des comportements à adopter. Elles s'expriment cependant, entre les adultes, plus souvent par des rapports de forces et d'influences que dans le cadre de dialogues organisés aux fins de les mettre à jour et de chercher à les résoudre. Le constat de ce déficit n'est pas récent. Mais deux exemples contemporains peuvent en être donnés pour mettre en évidence ce qui en actualise les enjeux et les inconvénients.

Un premier exemple est fourni par la question des finalités et de l'individualisation de l'éducation.

Peut-être parce qu'il est devenu démographiquement plus rare, fruit d'un désir subjectif et d'un choix affirmé bien plus que d'une nécessité objective et d'un aléa procréatif, l'enfant est devenu plus précieux et plus investi d'affectivité. Pour un nombre croissant de parents, notamment des classes moyennes et aisées, son éducation doit dès lors viser avant tout à faire émerger et s'épanouir sa personnalité profonde. Elle doit lui permettre de construire ses repères en fonction de ses potentialités supposées plutôt qu'à lui appliquer des modèles de conduite prédéfinis, et à le socialiser sur le mode de l'adhésion et non pas de la soumission aux normes des adultes (de Singly, 1996 ; Renaut, 2002).

Parallèlement, constatant la crise récurrente des apprentissages et de la vie scolaires, un ministre de l'Éducation nationale — sans doute suivi par un nombre plus important de ses administrés qu'ils ne l'admettent eux-mêmes — a pu mettre en parallèle les règles de la grammaire et celles de la civilité et postule que, au moyen de méthodes d'inculcation, on peut apprendre à être comme on apprend à savoir. Il affirme surtout que le « but de l'éducation » doit rester qu'« au terme du processus, chacun [...] devienne autre que ce qu'il était au départ », sous-entendu que ce que sa famille s'apprêtait spontanément à faire de lui (Ferry, 2003).

Quelle synthèse, viable et cohérente, de points de vue apparemment si contradictoires peut-elle aujourd'hui être proposée aux enfants ? Les uns pensent en effet que l'éducation, tout du moins familiale, consiste à activer les capacités de chaque enfant à « devenir ce qu'il est » et ils relativisent à son intention des normes sociales et culturelles effectivement fragilisées. Les autres pensent en revanche que son éducation, tout du moins scolaire, consiste à le soumettre plus ou moins passivement au projet de

« devenir autre que ce qu'il est » et ils entendent l'affranchir ainsi de déterminations familiales et sociales que, pour des raisons variables, ils ont d'ailleurs souvent tendance à surestimer. Les uns et les autres, qu'ils soient parents, éducateurs ou décideurs, semblent étrangement fédérés par leurs perplexités, leurs hésitations mâtinées d'affirmations, leurs contradictions. Ils en parlent chacun dans leurs sphères, ou chacun à leur tour, mais bien rarement ensemble. Dans ce contexte, et du fait de l'importance de leurs présences et de leurs rôles, ce qu'ils disent ou, surtout, ce qu'ils laissent entendre sur un mode quasi subliminal aux enfants est de nature à les désorienter à leur tour.

Tout donne aujourd'hui à penser que les adultes devraient désormais s'attacher à échanger et à coopérer à propos de ce que *sont* les enfants, ici et maintenant, plutôt qu'à les malmenier au prétexte de ce qu'ils devraient *devenir*. Il en va de l'intérêt de ces enfants réels dont ils croient parler, mais qu'ils enferment trop souvent dans les représentations qu'ils s'en font, que ceux-ci ne s'identifient ni à de possibles monarques au sein de leurs familles en quête de fonctionnement démocratique, ni à d'emblématiques problèmes (sociaux, psychologiques, comportementaux) au sein de leurs établissements scolaires en panne de moteur républicain. Les enfants aspirent la plupart du temps à développer avec leur environnement quotidien des relations banales et prémunies de projections idéologiques précoces. L'affection et le savoir leur parviennent d'autant mieux, au fil de telles relations, qu'ils leur sont transmis par des adultes qui n'emploient pas l'essentiel de leur énergie et de leur légitime autorité à se discréditer mutuellement. Dans ces conditions, et aux yeux notamment des enfants, le respect se constate et s'éprouve plus qu'il ne s'inculque et ne s'impose. Les droits de chacun, adulte ou enfant, s'appréhendent non pas comme une exigence unilatérale, mais comme le reflet et la reconnaissance des devoirs d'autrui à participer à leur garantie. Les adultes ne devraient pas oublier qu'ils partagent la responsabilité d'introduire les enfants aux fondements de cette éthique de la discussion, et de leur en fournir des exemples vivants.

Un second exemple des divergences, déroutantes pour les enfants, qui se sont installées à bas bruit entre certaines familles et les institutions éducatives, et notamment scolaires, est celui du fréquent « malentendu » (Dubet, 1997) sur les objectifs et les contenus de l'instruction.

Nombre de familles pauvres ou de conditions sociales très modestes sont placées en état d'alerte permanent par un tiers de siècle de crise de l'emploi et de dévalorisation des qualifications professionnelles. Qui plus est, certaines de ces familles sont profondément éprouvées par des projets et des parcours migratoires qui les ont amenées à concentrer ce qu'il leur reste d'espoir et de dignité sur l'ascension sociale de leurs enfants. Les unes et les autres attendent de l'école qu'elle dote sans délai les élèves de savoirs et de diplômes pouvant les prémunir des risques de vivre à leur tour le chômage et la relégation. Au sein de ces familles, les parents sont souvent persuadés de leur incapacité à transmettre autre chose que le témoignage de leurs ambitions déçues, de leurs errances d'autodidactes ou de leurs humiliations professionnelles. Sans oser s'en ouvrir à lui, ils font alors au système scolaire une confiance aveugle pour équiper leurs enfants des apprentissages instrumentaux qui leur permettront de conjurer le déclin familial et de se placer sur une nouvelle orbite. « Nous voulons que tout le monde comprenne que notre premier combat, c'est que nos enfants apprennent à l'école, qu'ils aient un métier et qu'ils puissent faire vivre leur famille plus tard. C'est le seul moyen pour que la misère s'arrête », expliquaient ainsi des parents du mouvement ATD Quart-Monde lors d'un colloque intitulé « Tous les parents partenaires de l'école » et organisé à Arras, en 1998, par l'académie de Lille (Pair, 1998). Mais la plupart des parents en difficulté socio-économique ou socioculturelle ne disposent malheureusement pas de telles occasions de faire entendre et d'argumenter un tel message.

Craignant, à tort plus souvent qu'à raison, de ne plus représenter des modèles de référence et de ne plus détenir de valeurs utiles pour l'avenir, ces parents demandent en outre à l'école — tout en le redoutant souvent — qu'elle initie leurs enfants à des codes de comportements supposés plus propices à leur intégration sociale, voire culturelle, que ceux dont ils sont les vecteurs. Ils lui demandent en d'autres termes, non sans une compréhensible ambivalence, de les munir de ce qui les éloignera durablement d'eux.

Dans cette attente et cette quête, ils se montrent parfois impatients, intolérants, rigides, absents aux « convocations » qui leur sont adressées et qu'ils redoutent — sachant qu'elles sont destinées plus souvent à souligner leurs difficultés qu'à les résoudre avec eux —, voire « démissionnaires » — au sens où ils se sont en effet douloureusement démis eux-mêmes de leurs facultés de transmission. S'ils donnent ainsi l'impression d'abdiquer d'une partie de leurs responsabilités éducatives, c'est le plus souvent parce que le bilan qu'ils font de l'exercice de celles-ci leur semble être un constat d'échec, ou de menace d'échec, pour leurs enfants.

De son côté, l'institution scolaire — ou tout du moins ses instances hiérarchiques — a effectué un mouvement doublement inverse à ce que ces familles fragilisées espèrent d'elles. Il en résulte un double malentendu.

Elle a tout d'abord progressivement et manifestement cessé de centrer ses fonctions d'instruction et de transmission sur les seuls savoirs nécessaires à l'intégration socioprofessionnelle de ses élèves. Elle s'arc-boute de la sorte, de son point de vue, contre le risque de les — et de se — soumettre aux besoins immédiats, voire locaux, des décideurs économiques et des employeurs. Elle se donne désormais pour objectif prioritaire d'assurer la redistribution d'un « capital culturel » minimal, susceptible de permettre aux jeunes de mieux comprendre les transformations de la société et de mieux s'adapter à un marché du travail fluctuant. Ce recentrage des enseignements sur un « socle de culture générale » peut apparaître d'autant plus problématique aux parents et aux enfants que la nécessité de son acquisition s'inscrit dans un contexte marqué par la diversité des origines culturelles des enfants qui lui sont confiés (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002). La dimension culturelle, et non plus seulement cognitive, des apprentissages proposés et requis vient singulariser, complexifier et parfois dramatiser la relation que nombre d'enfants de familles pauvres ou migrantes nouent avec les savoirs scolaires. Autour d'eux, parents et enseignants communiquent ici encore, et de nouveau sans avoir l'occasion de s'en faire part, dans une perplexité partagée dont les motifs — nourris par l'insécurité sociale et professionnelle — se rejoignent, mais dont les conclusions qu'ils en tirent se croisent plutôt qu'elles ne s'opposent. Si chacun attend de l'autre qu'il joue un rôle majeur dans l'intégration sociale des enfants, il attend aussi qu'il le fasse dans un domaine relevant d'une compétence à laquelle il a fini par largement renoncer. Les parents demandent à l'école de faire écho à leurs préoccupations et de dispenser aux enfants une formation pratique précoce qu'elle ne peut plus ou ne veut plus assurer. Les enseignants estiment de leur côté qu'il revient aux parents d'anticiper ou de prolonger leurs cours et d'élargir l'horizon de leurs enfants à des contenus et à des codes culturels que ceux-ci ont en partie reniés ou auxquels ils n'ont pas ou plus accès eux-mêmes.

## Des quiproquos sources de ruptures, ou motifs de coopérations ?

Tournant le dos à son histoire intégrative et saisie par l'illusion récurrente d'une « sanctuarisation » de ses espaces, l'institution scolaire préfère, pour finir, renvoyer vers les familles l'essentiel de l'éducation comportementale, voire morale, des *enfants* et ne se soucier que de celle des *élèves*. Ce principe reflète sa perception de l'élève comme seule part de l'enfant sur laquelle elle s'estime juridiquement compétente. Il ne connaît de relatives exceptions — par tradition et par raison — qu'au sujet de certaines composantes de l'éducation pour la santé.

L'institution stigmatise de ce fait, et parfois lourdement, les enfants des milieux qui peinent à leur prodiguer seuls une éducation familiale et extra-familiale cohérente et qui échouent à ouvrir le dialogue à ce sujet. Elle le fait au moyen d'instances disciplinaires qui, malgré les textes officiels de juillet 2000<sup>1</sup>, restent peu ouvertes aux débats contradictoires ; elle le fait, de façon plus sophistiquée, au moyen d'orientations plus ou moins arbitraires des enfants les plus jeunes vers des classes ou des établissements relevant de l'enseignement dit spécialisé — et ceci au titre d'une acception pour le moins extensive de la notion de « handicap », notamment mental ; elle le fait enfin au moyen d'orientations des collégiens vers des filières professionnelles certes respectables mais au choix desquelles nombre d'entre eux n'ont pas été véritablement associés, et qu'ils s'emploient bien vite à désert.

Toutes les catégories de familles peuvent être concernées par des procédures ainsi chargées de mettre en œuvre une ségrégation et une exclusion qui n'ose pas dire son nom. Mais le fait est que les plus souvent touchées sont les familles pauvres ou migrantes, à la fois parce qu'elles sont les plus en attente d'une approche éducative globale et que cette attente est rarement prise en compte, et parce que, déchiffrant mal la logique et la complexité institutionnelles desdites procédures, elles ne réussissent que rarement à y tenir une place et une parole utiles pour leurs enfants.

Dans plusieurs des différentes situations ci-dessus évoquées, les besoins de reconnaissance mutuelle tant des familles que des professionnels de l'éducation (scolaire et non scolaire) et leurs aptitudes potentielles à définir et à répartir leurs rôles respectifs pourraient fournir les bases d'une coopération

---

<sup>1</sup> Décret n° 2000-63 du 6 juillet 2000 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale ; circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté ; circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000 relative au règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'éducation.

soucieuse de la dignité et du respect de chacun. Mais, par absence de volonté, de médiation ou de concertation authentiquement instituées, les malentendus finissent souvent par s'enliser dans l'affrontement ou l'évitement relationnels et par déboucher sur une rupture de dialogue — pour tant est qu'il ait été engagé — dont les enfants sont les victimes après en avoir été les motifs.

Les associations de parents d'élèves, pour des raisons liées à la remise en cause de leur représentativité mais d'abord à l'insuffisante valorisation de leur rôle de « partenaires à part entière de la communauté éducative » (selon les termes de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989), sont loin d'avoir pu réunir les conditions permettant que s'établisse la nécessaire coopération des responsabilités éducatives, privées et publiques, qui gravitent autour des enfants scolarisés. Elles sont d'ailleurs les premières à faire le constat de la faible portée de leurs appels à instaurer une telle dynamique, ou du moins à l'étendre au-delà des parents qu'elles fédèrent et des établissements scolaires où leurs initiatives en ce sens sont favorablement accueillies (Fédération des conseils de parents d'élèves, 1999). Mais le fait est qu'elles ne sont pas en mesure d'assumer seules une entreprise dont le périmètre, les objectifs et les enjeux dépassent largement ceux du dialogue — au demeurant plus que jamais souhaitable — entre les parents et les institutions scolaires.

Il convient toutefois de ne pas se laisser paralyser par les constats ci-dessus dressés. La problématique et les perspectives de la coopération requise entre les détenteurs de responsabilités éducatives doivent être résolument ouvertes. On remarquera pour commencer :

- que cette coopération doit pouvoir mobiliser d'autres acteurs que ceux que désigne le seul paradigme « familles/école » ; il existe bien d'autres sphères éducatives privées que celles des familles (par exemple, toutes celles que comporte le secteur associatif), et bien d'autres sphères éducatives publiques que celles de l'Éducation nationale (par exemple : les structures d'accueil des jeunes enfants, les centres de loisirs, les équipements culturels dédiés aux enfants et aux jeunes, etc., dont on notera au passage qu'elles relèvent plus souvent des collectivités locales que de l'État) ;
- que cette coopération ne saurait reposer seulement sur des structures de dialogue et de communication verbale ; les adultes en charge commune de l'éducation des enfants peuvent en effet non seulement parler mais aussi agir ensemble, se partager la réalisation d'activités concrètes, valorisantes pour tous et appréciées comme telles par les enfants ;
- que cette coopération ne saurait s'abstraire d'une réflexion de fond sur les objectifs qu'elle vise.

Promouvoir la coopération des acteurs, privés et publics, de l'éducation ne se justifie pas par la seule volonté éthique ou politique de la substituer à leur mise en compétition ou au « libre » jeu de leurs rapports de forces ou d'influences. Favoriser une gestion et une résolution plus démocratiques des divergences de points de vue, voire des conflits entre adultes, sur ce qu'il convient de faire et de décider dans l'intérêt des enfants est déjà en soi profitable et hautement éducatif pour eux. Mais, on l'a vu, des enjeux plus essentiels encore sont à reconstituer bien en amont de cette noble, quoique restrictive, préoccupation.

Coopérer suppose en effet de commencer par se rencontrer vraiment avant d'agir ensemble. Or cette rencontre est rendue d'autant aussi nécessaire que difficile à susciter entre les adultes en charge d'éducation : loin de détenir les uns et les autres de claires certitudes génératrices de franches oppositions, on les voit surtout perclus d'incertitudes qu'ils se résignent à éprouver dans la solitude et la culpabilité de leurs sphères respectives d'intervention, sans chercher ou réussir à s'en ouvrir au-delà. Chacun constate dans son coin que les enfants et les jeunes, témoins et conscients de ces incertitudes, n'en ont que plus de difficultés à se repérer dans une société caractérisée moins par la perte que par la multiplication des valeurs de référence, moins par la relativisation que par la contradiction des normes. Chaque adulte se demande en lui-même, sans oser le formuler ouvertement, si l'apprentissage du « vivre ensemble » reste compatible avec la diffusion des modèles individualistes que différents courants idéologiques, aussi bien traditionalistes que libertaires, lui proposent un peu partout ; et surtout si cet apprentissage peut encore se prévaloir du registre de l'être, et de l'émancipation du sujet, ou se cantonner à la maîtrise du registre de l'avoir, et de la consommation des objets.

## **Crise de la transmission et crise de l'autorité**

À vrai dire, les adultes ne savent plus ce qu'il y a lieu de transmettre, c'est-à-dire de faire passer et de confier aux générations montantes. Le sens même du terme « transmission » se réduit sous leurs yeux à des acceptions aussi métaphoriques que résignées : contamination de la jeunesse par des modèles

inopérants voire néfastes, ou simple cession de valeurs en baisse et périmées mais auxquelles, malgré tout, ils tiennent pour la forme ? Nombre d'adultes se demandent même s'il y a lieu de transmettre quoique ce soit ou, en pratique, puisqu'il faut bien éduquer malgré tout, si le mieux ne serait pas de transmettre à d'autres qu'à eux la responsabilité de transmettre. La fonction de transmission semble alors saisie par le phénomène dit de « la patate chaude » : c'est à qui l'assumera en bout de course qu'il reviendra d'assumer la responsabilité de sa crise et de ses échecs.

Or, si elles hésitent sur les finalités des savoirs et des compétences vers lesquels il convient de guider des enfants et des jeunes globalement perçus à la fois comme en danger et comme dangereux, nos sociétés vieillissantes et extrêmement soucieuses de sécurité se concentrent sur la conviction qu'il faut, de toute façon, les guider coûte que coûte ; qu'il faut le faire d'une main d'autant plus ferme que le chemin et la destination sont indécis ; bref, selon la formule de l'heure, qu'il faut de toute urgence « restaurer l'autorité » des adultes. Le *comment* prend ainsi toute la place que le *pourquoi* laisse vacante. L'attention au supposé remède se substitue à l'attention que requiert le malaise. La crainte du « vivre ensemble » prend le dessus sur la nécessité de l'organiser par la refondation des liens éducatifs et sociaux. La « crise de l'autorité », supposée accessible à l'action directive, maintient dans l'ombre la « crise de la transmission », trop propice à la mise en commun et en tension de délicates introspections. Mais au terme de ce processus de déplacement, le phénomène de « la patate chaude » reste opérant : les différents intervenants éducatifs, commentateurs de la chose publique et décideurs politiques se retournent volontiers vers les parents. L'autorité parentale devient l'épicentre du débat.

Le fait est que plus est patente l'absence de modèles éducatifs indiscutables et absolus, plus font défaut les conseils clé en main et les recettes passe-partout qu'une génération aurait dû confier à l'autre, plus les familles apportent évidemment leurs propres contributions à ce concert de désarrois, et plus celles-ci sont malgré tout sollicitées pour remettre de l'ordre, à défaut de restaurer du sens, dans l'éducation. Mais elles le sont rarement au niveau collectif ou institutionnel. Chaque fois qu'il est question de les « responsabiliser », on n'entend guère qu'il s'agisse par là de bénéficier de leurs expertises spécifiques sur les problèmes d'éducation qu'elles traversent aux côtés des autres acteurs de l'éducation, et qu'elles souhaiteraient résoudre avec eux. Il s'agit plutôt, en général, de réintroduire et de généraliser de nouvelles formes de contrôle socio-éducatif sur l'intimité et la singularité des relations entre parents et enfants, ou tout du moins de le faire lorsque ce cadre relationnel est considéré par les institutions comme peu ou prou défaillant ou en risque de le devenir. Les familles, selon cette approche, sont et demeurent les objets passifs et même les « cibles », pour certaines d'entre elles, de politiques éducatives qui se décident sans elles, au lieu d'accéder, comme le contexte devrait aujourd'hui y inciter, au statut de partenaires actifs de la production et de l'évaluation de ces politiques.

La dynamique des Réseaux départementaux d'écoute, d'appui et d'accompagnements des parents introduite par la Conférence de la famille de 1998 a certes traduit une réelle volonté des pouvoirs publics d'encourager de nouvelles formes d'expression et de mobilisation collectives des parents. Mais, pour diverses raisons sur lesquelles on reviendra au sujet du concept de « soutien de la parentalité », elle n'a pas encore réussi à introduire des modifications en profondeur disposant ou autorisant les professionnels de l'éducation, de l'enfance et de la famille à s'engager dans de véritables relations de coopération paritaire avec les parents.

## **Clarifier les attendus de la coopération entre parents et professionnels**

Dans ces conditions, la coopération risque d'être conçue et conduite par analogie à la fameuse recette du pâté d'alouette : 1 % de responsabilisation des institutions et 99 % de responsabilisation des parents. Si l'autorité, notamment celle des parents, se laisse réduire à un moyen de socialiser par la contrainte et l'interdiction, voire par la force ; si elle ne consiste plus à autoriser, en les accompagnant et en les raisonnant, la découverte et l'expérimentation ; si, en d'autres termes, l'autorité est requise pour produire de la paix sociale et non pas pour ouvrir la vie sociale, elle est alors manifestement en crise. Cette crise ne pourra qu'accentuer et dramatiser celle de la transmission, et les parents devraient s'inquiéter de ce que leur coopération ne soit recherchée que dans cette perspective-là. Les professionnels et les institutions devraient plutôt, de leur côté, s'impliquer et impliquer les parents dans une réflexion commune pour réactualiser ensemble le concept d'autorité et, plus encore, celui de responsabilité. Ils pourraient alors examiner en détail, dans les situations concrètes, quels sont pour aujourd'hui et pour demain les droits et les devoirs de chacun en lesquels se déclinent ces concepts et ce en quoi ils s'avèrent compatibles, en y

contribuant, avec le maintien d'une exigence et l'affirmation d'une ambition qui doivent rester démocratiques pour conjurer les risques d'une régression des objectifs de l'éducation.

À défaut de quoi, et dans un premier temps, les uns et les autres — mais surtout les familles — courent le danger de se laisser enfermer, au fil d'une coopération biaisée et pervertie, dans les pièges déjà largement dressés d'une pénalisation ou d'une psychiatrisation indues des liens parents/enfants — voire de la combinaison des deux. Il existe bien entendu des recours utiles et nécessaires à la justice (civile, et pas seulement pénale) et aux soins (non exclusivement psychiatriques) pour mieux faire face à certaines difficultés éducatives. Mais, à y regarder de plus près, le danger majeur encouru par des coopérations floues entre familles et professionnels est peut-être de les laisser s'inscrire dans le champ non ou mal défini d'une « prévention » dont les promoteurs ne diraient pas clairement quel problème ils entendent prévenir, à quel stade de sa constitution et de son apparition ils veulent intervenir, et quelles sont les « populations » concernées par leurs intentions.

On sait qu'en matière de santé publique, la prévention peut fonctionner comme un enfer pavé de bonnes intentions si elle ne constitue pas un enjeu précis, défini et partagé entre ses acteurs et ses bénéficiaires, si elle ne prend pas en compte l'ensemble des déterminants — individuels et collectifs, sociaux et environnementaux — du problème visé, si elle hésite seulement entre des objectifs de suppression totale ou de réduction des risques, si enfin elle n'articule pas soigneusement les bénéfices individuels et l'intérêt général — et les représentations sociales que l'on s'en fait — et ceci de façon à éviter toute intrusion arbitraire des acteurs publics dans la vie privée. Il en va largement de même dans le domaine éducatif. Le message adressé par les pouvoirs publics aux parents et aux enfants est souvent flou et ambigu lorsqu'il croise les mots « éducation » et « prévention ».

Ainsi en va-t-il, par exemple et de façon très illustrative, d'un texte mis en ligne en août 2002 sur le site Internet du ministère de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales — à la rubrique « Votre sécurité », et à la sous-rubrique « Protégez votre famille » — sous le titre « Prévention : le rôle des parents » :

« L'éducation que les enfants reçoivent de leurs parents est la première des préventions. Éduquer, c'est aider l'enfant à se forger sa propre identité ; c'est lui permettre de devenir un être autonome et responsable. Pour cela, l'enfant a besoin de repères clairs, d'un cadre qui lui permette de s'épanouir sans s'égarer. Fixer des règles de vie et les faire respecter est donc essentiel. Certains facteurs (adolescence, divorce, etc.) peuvent fragiliser l'enfant. Des difficultés scolaires (mauvais résultats, absentéisme, problèmes relationnels avec ses camarades), un repli sur soi ou l'adoption de conduites à risques (consommation d'alcool, usage de stupéfiants, dérive délinquante, etc.) doivent alerter les parents. En toutes circonstances, il importe d'entretenir le dialogue avec l'enfant pour éviter qu'il ne se sente abandonné ou exclu. Confrontés à certaines situations, les parents se sentent parfois démunis. Il faut alors savoir faire appel à un relais extérieur (famille, associations, enseignants, psychologues...). »

À travers un tel propos, on ne perçoit pas très clairement les risques auxquels la « prévention » annoncée et préconisée se destine, mais beaucoup plus les facteurs de risque identifiés, à savoir l'enfant lui-même, à travers ses conduites, et ses parents, surtout si ceux-ci divorcent, manquent de vigilance, de capacité à fixer et à faire respecter des « règles de vie » ou qu'ils se sentent « démunis ». L'environnement institutionnel apparaît indemne *a priori* de toute responsabilité dans cette chaîne de causalités essentiellement privées, et son rôle dans leur résolution n'est guère plus souligné. Les conditions socio-économiques, qui fragilisent bien souvent l'exercice de l'autorité et des responsabilités parentales, ne sont pas non plus évoquées. Quelle est, dans ces conditions, l'efficacité d'un tel message à visée dite « préventive » ? Quel est son impact, sinon de renvoyer paradoxalement les parents à leurs devoirs tout en les culpabilisant d'échouer à les assumer ?

Comment, sur de telles bases, des parents en difficulté ou soucieux d'éviter des difficultés peuvent-ils s'adresser dignement à des professionnels, si jamais l'idée de le faire leur en vient malgré tout ou qu'elle leur est recommandée avec insistance ? Comment des professionnels présentés et instaurés comme ceux qui, par définition, savent et peuvent mieux faire que les parents peuvent-ils échapper à la tentation de se sentir supérieurs à des parents « démunis » ? Comment peuvent-ils, au contraire, se montrer solidaires de leurs préoccupations, ouverts à la prise en considération de leurs points de vue, soucieux de respecter et de valoriser ce qu'ils ont déjà entrepris pour guider leurs enfants et les aider à développer leurs facteurs de protection personnels ?

Comment des parents saisis à partir de leurs seules défaillances et des professionnels hissés au statut d'experts en résolution des défaillances d'autrui pourraient-ils dès lors envisager de construire sur des bases coopératives quelque approche préventive que ce soit, et, pour commencer, s'entendre sur ce qu'il y a lieu de prévenir et où ?

Dans un article de 1957 publié après sa mort, le pédiatre et psychanalyste anglais Donald W. Winnicott faisait preuve d'une tout autre posture et indiquait une tout autre voie lorsqu'il notait avec humilité :

« L'essentiel de ce que les parents entreprennent est extrêmement délicat. À écouter les descriptions qu'ils font sur leur manière de gérer les enfants à la maison, on constate avec étonnement qu'en définitive il est impossible de leur donner des conseils. On est bien forcé d'admettre que, dans des conditions similaires, on aurait fait la même chose, voire pire » (Winnicott, 1993).

Lorsque parents et professionnels peuvent ainsi partager la conviction que ce que les uns savent et font de leur côté s'inscrit dans une relation de recherche commune et de complémentarité, et non pas de hiérarchie, avec ce que les autres savent et font par ailleurs, leurs aptitudes à faire face ensemble à la crise de la transmission avancent d'un cran. La question de l'autorité ne se résume plus à une sous-question de la sécurité. Et la prévention trouve dans la coopération le socle de son éthique, c'est-à-dire de la prévention de ses propres ambiguïtés. De véritables garanties jalonnent alors le carrefour des sphères privées et des sphères publiques des responsabilités sur lequel peuvent s'engager l'éducation et peut-être la co-éducation des enfants.

---

# Fonder la co-éducation sur le partage de valeurs et de convictions

COOPERER à l'éducation des enfants est important, mais ce n'est pas encore co-éduquer. Cela peut ne ressembler qu'à une coproduction, à un judicieux partage des rôles et des tâches effectué entre les adultes au sein d'une « chaîne éducative » dotée d'une sorte d'organisation taylorienne. En revanche, partager des valeurs et des convictions, c'est déjà commencer à co-éduquer.

S'agissant des valeurs communes, la principale difficulté de l'entreprise réside en ce qu'elles sont à dégager des gangues et des masques sous lesquels, on l'a vu, l'histoire et les pratiques les ont progressivement enfouies et en ce qu'elles sont donc à reformater à la dimension des enjeux contemporains.

Quant aux convictions susceptibles d'être partagées entre les acteurs, elles sont loin de pouvoir être facilement puisées à l'éventaire des certitudes : moins parce que l'acuité de la « question éducative » ou de la « crise de l'éducation » aurait dégarni celui-ci que parce que les seules certitudes disponibles y figurent actuellement sous la forme caricaturale de pièces détachées. La mobilisation conjointe de plusieurs compétences s'avère dès lors indispensable non plus pour reconstituer un jeu de certitudes sommaires applicables à des réalités complexes, mais pour adopter un *continuum* de convictions tournées vers l'innovation et l'expérimentation pratique. Si « l'éducation ne sera plus ce qu'elle était » et si elle « est entrée en incertitude », il n'en reste pas moins que « la vigilance du doute survient chaque jour et fonde l'espérance » (Beillerot, 1998).

## REAFFIRMER LES VALEURS DE REFERENCE DES OBJECTIFS DE L'EDUCATION

### De la « prévention » à la pacification

S'il est un domaine au sujet duquel le doute ne devrait plus être aujourd'hui de mise, c'est celui des conceptions auxquelles l'éducation n'a plus rien à gagner à se laisser réduire ou enfermer. Il importe pour commencer de la libérer de son lien — c'est-à-dire de sa dépendance — historique avec la protection de l'enfance et avec le prototype des relations de défiance et de rivalité, sources de multiples malentendus, qui en ont résulté entre les familles et les autres éducateurs. On ne devrait plus jamais entendre ce que se disaient, dans un roman d'Henri Vincenot, une institutrice et un militant de l'éducation populaire chrétienne au sujet d'enfants de la banlieue parisienne : « Nous avons les mêmes préoccupations [...] : essayer de soustraire ces jeunes à l'ignorance, au vice, à la rue, à l'oisiveté, surtout à la solitude où les plonge la démission des parents qui les abandonnent » (Vincenot, 1962). Même si les objectifs de tels éducateurs sont louables, leur intention de les atteindre sans, voire contre, les parents est de toute évidence promise à l'échec.

Il convient en particulier, on l'a dit, de sortir l'éducation de son enfermement plus récent dans le champ d'une « prévention » indéterminée, c'est-à-dire, en pratique, d'un sécuritarisme nourri par une

conception de l'autorité ramenée à un rapport plus ou moins insidieux de force, de domination et de contrôle des éducateurs sur les éduqués. Pour inconfortable que soit, dans les premiers temps de leur officialisation, l'attribution aux enfants de droits qui rapprochent leur statut de celui des adultes, il n'en faut pas moins penser et agir ce que cela suppose ou confirme, à savoir l'instauration avec eux de relations construites plus souvent sur des bases d'égalité que sur un présupposé de supériorité. De potentiellement en danger, les enfants n'en sont pas devenus potentiellement dangereux pour autant. Les adultes qui les côtoient dans leurs différents espaces de vie ne sont pas tenus à engager des concours de maîtrise à leur sujet — même et surtout lorsqu'ils se réfèrent à des cultures éducatives différentes. La maîtrise (ou la « prévention ») ressort ici d'un registre d'illusion. Pas plus qu'un adulte ne saurait dresser un enfant, il ne saurait le fabriquer. Il en est l'auteur, ou le co-auteur (ce qui fonde son autorité) ; il n'en est pas à lui seul toute la cause. Au fur et à mesure qu'il pourvoit à ce que nécessite son immaturité (protection, guidance, etc.), il comprend assez vite qu'il a à faire à un sujet. Il devrait être clair pour tous que chaque enfant est un *autre* radical pour chaque adulte, c'est-à-dire qu'il n'est pas de plus semblable ni, à la fois, de plus différent de lui. La similitude devrait susciter la solidarité, et la différence la compassion : autant de postures dont la contagiosité devrait être préférée à celle de la peur et de la confrontation.

Si, au total, « protection » et « prévention » il doit y avoir malgré tout, celles-ci devraient surtout s'atteler à éradiquer les logiques de peur et de confrontation trop souvent nourries à l'égard ou au sujet des enfants. Ces logiques sont à bannir dans la mesure où elles guident la rencontre et l'échange avec l'enfant comme entre éducateurs, et où elles étouffent la confiance et le respect mutuels qui devraient y présider.

On parle d'or, bien entendu ; mais y a-t-il d'autres choix pour faire avancer de front les réalités et les normes ? Même dans les situations les plus extrêmes de séparation conjugale, les parents sont invités par le Code civil — sans toujours y parvenir — à renoncer aux rapports de force pour coopérer à l'éducation partagée de leurs enfants. Même lorsqu'un enfant a gravement transgressé la loi ou une règle collective, il est des adultes qui tiennent à lui expliquer que l'obéissance aux lois et aux règles n'est pas une servile soumission et que la meilleure preuve de leur bien-fondé est « la conscience de la sécurité qu'elles procurent lorsque leur observance est effectivement garantie » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002). Il devient heureusement de plus en plus évident — comme il l'est la plupart du temps pour les enfants — que l'éducation devrait se dérouler sur une scène préservée de la belligérance et de ses éclats, et être le lieu d'expression de toutes les solidarités, de toutes les sécurités et de toutes les bienveillances.

L'éducation n'est pas dénuée de contraintes pour autant ; mais, dans un contexte ainsi spécifié, celles que les adultes désignent aux enfants leur en confèrent à eux-mêmes de similaires ou de complémentaires. Il ne peut être admis — même s'il peut être compris — que, pour un motif futile, un enfant se montre brutal et intolérant dans sa demande d'être entendu ou pris en considération ; on ne peut pas non plus exiger par la brutalité qu'un enfant se montre respectueux envers autrui. Aucun enfant ne devrait être autorisé à injurier ou à menacer un adulte ; aucun adulte ne devrait non plus pouvoir lui dire : « Je t'interdis de me tutoyer » ou lui reprocher d'être « mal élevé » hors de la présence de ceux qui l'ont « élevé » de la sorte. De même, on ne peut instruire un enfant de l'interdépendance des phénomènes, naturels ou culturels, et nier sous ses yeux les liens entre la façon dont on lui prodigue un enseignement et les résultats de celui-ci — ce qui devrait d'ailleurs conduire, en milieu scolaire, à une logique institutionnelle distinguant l'instructeur de l'évaluateur (Defrance, 2000).

## Émancipation et socialisation

La construction patiente et déterminée des conditions d'une bienveillance mutuelle et l'acceptation de contraintes croisées sont les expressions de valeurs dont le partage est indispensable pour fonder un consensus inédit des éducateurs — fort attendu, en l'occurrence, des éduqués — autour d'objectifs contemporains et dédramatisés. Il s'agit ici, pour l'essentiel, de réactualiser et de valider des objectifs relativement classiques de l'éducation. Mais il importe aujourd'hui de les expliciter, de les préciser et de les enrichir progressivement dans une perspective de co-éducation et de co-responsabilité, sachant qu'ils concernent solidairement l'adulte et le citoyen — voire le parent — en devenir.

Le premier de ces objectifs fédérateurs et mobilisateurs consiste à transmettre aux enfants et aux jeunes des savoirs et des valeurs qui visent clairement et globalement leur émancipation. En tant que méthode d'autonomisation accompagnée et raisonnée par l'expérience des aînés, le processus d'émancipation se consacre à guider les capacités des jeunes générations à réfléchir et agir en

s'affranchissant des inféodations archaïques, des leures obscurantistes et des aliénations de tous ordres, mais aussi à s'impliquer dès que possible dans les décisions concernant la vie commune et l'avenir. C'est en ce sens que l'émancipation figure parmi les grandes finalités politiques républicaines. Et c'est pourquoi aussi elle est à privilégier sur l'épanouissement — notion « moderne », essentiellement psychologique, mais peu concernée *a priori* par la question du « vivre et agir ensemble » et dont on mesure depuis une trentaine d'années l'impasse individualiste à laquelle elle risque de conduire. L'émancipation, en revanche, vise bien plus que la jouissance individuelle du moment présent ou la réalisation intrinsèque de soi-même ; elle est le vecteur de l'élaboration patiente et résolue, au jour le jour, du parcours de chacun dans le réseau des savoirs institués et des valeurs collectives, et d'un parcours infléchi par ce qu'il y saisit et par ce qu'il y apporte. Or ces savoirs et ces valeurs ne se concrétisent, notamment aux yeux des enfants, qu'à partir des pratiques qui les construisent ou qui les confirment en leur donnant sens et fiabilité. La transmission est création tout autant qu'héritage. Le fait que, par exemple, la transmission des règles de grammaire ou encore, dans un autre registre, des règles de civilité soit initialement assurée par les adultes ne suffit pas à justifier qu'elle soit conçue et présentée de façon verticale, descendante et indiscutable. Bien plus efficace, parce que plus convaincante, sera l'aptitude de ces mêmes adultes à illustrer par eux-mêmes, dans les conditions sans cesse recrées de la vie quotidienne, l'importance de l'accord du sujet et du verbe, de la différence entre futur et conditionnel, de la courtoisie, du respect d'autrui, etc., et à les faire éprouver activement et concrètement, voire critiquer, par les enfants. C'est dire l'exigence de cohérence qui doit s'imposer en ces domaines à l'ensemble des éducateurs, pour chacun d'eux comme entre eux et auprès des enfants, qu'il s'agisse de hiérarchiser et d'harmoniser les apprentissages comportementaux, de définir les contenus et les méthodes pédagogiques, de préparer à l'intégration socioprofessionnelle ou d'organiser la découverte active des fonctionnements démocratiques.

Le second grand objectif fédérateur et mobilisateur de l'éducation contemporaine et, partant, de la co-éducation se déduit du précédent et le complète. Il vise la socialisation des enfants et des jeunes, et il envisage notamment la formation du citoyen au-delà de celle, immédiate et permanente, du sujet (en ceci que le sujet préexiste au citoyen). La formation à la citoyenneté, lorsqu'elle est consciente, agit et non pas subie, n'est d'ailleurs que la déclinaison démocratique de la socialisation. Former n'est ni dresser ni fabriquer l'enfant, ni le « faire devenir ce qu'il est », ni le « faire devenir autre que ce qu'il est ». C'est anticiper ce qu'il n'est pas encore — et, de fait, il n'est pas encore un citoyen — pour le faire advenir au meilleur de ce qu'il est déjà et de ce qu'il peut être et accomplir parmi et avec les autres. C'est l'ouvrir au sens de son intérêt particulier comme à celui de l'intérêt général, le destiner à la réalisation de ses potentialités spécifiques et de son projet de vie comme à l'approfondissement des causes communes qui, inévitablement, le concernent. L'acquisition de ce « savoir être ensemble » relève d'une autre démarche que celle de la transmission des savoirs académiques, mais l'une et l'autre prennent appui et convergent, chez les éducateurs puis chez les éduqués, sur le partage de valeurs communes. C'est ainsi par exemple que, nul n'étant censé ignorer la loi à partir de sa majorité, il revient à l'ensemble des adultes de s'organiser pour qu'il en aille ainsi : il importe certes que chaque enfant soit progressivement en mesure, en apprenant à découvrir l'esprit et la lettre des lois, de s'y conformer, mais surtout qu'il le fasse en comprenant leurs fonctions sociales pour pouvoir contribuer le moment venu, de façon effective et pas seulement formelle, à leur évaluation, à leur évolution et à leur élaboration. À cet égard, l'apprentissage du sens des règles collectives, du respect des autres et de soi-même, bref de la civilité, précède puis accompagne et renforce utilement celui de la légalité. À un jeune qui a pris l'habitude de transgresser les règles d'utilisation des transports en commun en y circulant sans billet, il conviendra ainsi que tous les adultes concernés expliquent d'une même voix que le risque encouru est moins celui d'une amende individuelle, résultat d'une participation obtuse, codifiée et avilissante au scénario transgression/répression, que celui d'une fragilisation à terme d'un dispositif qui garantit à tous une relative liberté de déplacement. Changeant d'échelle, le dialogue pourra alors éventuellement s'établir avec lui sur les mécanismes de formation du prix de vente des titres de transport, sur l'existence ou la non-existence de tarifs adaptés aux besoins et aux contraintes des jeunes, sur la notion de service public, etc.

En définitive, la cohérence qui s'impose aux adultes en matière de transmission et d'émancipation doit aussi les aider à mieux assumer leurs devoirs et leurs rôles en matière de socialisation — d'autant plus que l'importance aujourd'hui accordée à celle-ci tend à dramatiser les méthodes qui lui sont consacrées. Cette approche harmonisée doit permettre d'introduire les enfants et les jeunes à un monde où les savoirs et les valeurs transmis trouvent leurs assises, puis leurs débouchés, dans des pratiques sociales — et en

particulier éducatives — fiables qui leur donnent à percevoir certes les conditions normatives mais aussi le sens et la saveur du « vivre ensemble ».

## RELIER ET CONSOLIDER LES CONVICTIONS DES EDUCATEURS

### Relier n'est pas fusionner

La cohérence éducative des adultes ne doit pas devenir la coalescence bétonnée de leurs volontés, rendues univoques et convergentes, d'inculquer à des enfants passifs les savoirs, les règles et les normes dont l'acquisition ferait l'objet d'une série d'examens de passage dans la vie adulte. Mise au service d'un processus néo-initiatique de ce type, la co-éducation serait dépourvue de dynamisme dialectique, assez vite vécue comme totalitaire et persécutrice par les enfants et les jeunes, et au total bien peu recommandable. Il s'agit bien au contraire de rassembler les éducateurs autour de l'intention, progressivement partagée, de rendre chaque enfant acteur de son développement personnel et de son intégration sociale. Il s'agit en d'autres termes de relier, et non pas de fusionner, les convictions relatives aux contextes et aux méthodes de l'éducation — une fois acquis le consensus sur les objectifs fondamentaux de celle-ci — et de le faire de façon à susciter des échanges ouverts et créatifs à ce sujet : ouverts y compris, s'il y a lieu, aux enfants eux-mêmes, et créatifs même en situation de crise, et peut-être même surtout en situation de crise.

Assurer l'instruction par la transmission des savoirs et des valeurs et développer le sens de la responsabilité par la découverte progressive des règles collectives devraient, on l'a dit, constituer les objectifs prioritaires d'une éducation ambitieusement tournée vers l'émancipation du sujet et la formation du citoyen, et non plus défensivement soucieuse de protection et de « prévention ». Instruire et former le « je » pour l'inscrire dans le sens du « nous » : telle est la formule qui pourrait résumer le projet, étant entendu que le sens du « nous » devrait être exemplairement porté et illustré, pour commencer, par les éducateurs eux-mêmes.

Les familles et, depuis deux siècles, les institutions scolaires sont les deux principaux espaces où s'opère l'éducation des enfants et des jeunes, sous le regard et l'influence des grandes dominantes idéologiques qui structurent l'espace politique. Toutes deux pourraient établir une alliance, de solidarité et de complémentarité, autour des valeurs et des objectifs éducatifs ci-dessus énumérés, mais ceci à une triple condition, dont les pouvoirs politiques devraient se porter garants : sortir des logiques, internes et externes, de confrontation ; reconnaître le rôle effectif et, le plus souvent, la légitimité des autres acteurs éducatifs ; intégrer la problématique de la démocratie dans l'éducation contemporaine.

### Sortir des logiques de confrontation

Sortir par le haut des problématiques de protection et de prévention suppose de reconnaître que la prise en compte de l'intérêt supérieur des enfants est largement conditionnée par la capacité et la qualité de dialogue des adultes responsables de leur sécurité et de leur éducation. Il est flagrant qu'en l'espèce le pouvoir politique — en ses composantes législatives, exécutives et judiciaires — a plus souvent anticipé les pratiques qu'il ne les a validées *a posteriori*, comme on l'observe pourtant en général pour ce qui concerne nombre de questions sociétales.

La réforme du droit de la famille engagée depuis 1998 s'est ainsi peu à peu attachée à promouvoir, en toutes circonstances, le dialogue entre les parents, et entre ceux-ci et leurs enfants. La loi du 4 mars 2002 redéfinit notamment l'autorité parentale comme un ensemble de droits et de devoirs appartenant aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa santé, sa sécurité et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement et dont les finalités sont l'intérêt de l'enfant et le respect dû à sa personne. En outre, et à ce titre, les parents doivent désormais « associer l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité ». Par ailleurs, le principe de l'exercice conjoint de l'autorité parentale implique, en cas de séparation des parents, que la continuité et l'effectivité du maintien des liens de l'enfant avec chaque parent soient garanties, la résidence de l'enfant pouvant être fixée soit chez un des parents, soit en alternance au domicile de chacun d'entre eux. Le recours aux services de médiation

familiale (le plus souvent subventionnés et dont les coûts résiduels sont en général proportionnels aux revenus des ex-conjoints) est encouragé pour favoriser l'adoption, par consensus entre les parents, de modalités précises et concrètes d'aménagement de ce principe de co-responsabilité et de co-éducation parentales. Le fait est qu'à ce jour un écart important subsiste, dans nombre de familles, entre les préconisations du législateur et les comportements observés. Mais, indiscutablement, la norme a glissé, et elle valorise le dialogue intra-familial et la responsabilisation de chacun des parents. On peut souhaiter, comme l'ont recommandé plusieurs juristes et professionnels de l'enfance depuis quelques années (Dekeuwer-Defossez, 1999 ; Jésus, 2000), qu'elle aille jusqu'à bientôt permettre la définition et l'adoption d'un véritable statut pour les tiers — beaux-parents, grands-parents — amenés à contribuer de fait au quotidien, à l'éducation des enfants de leurs conjoints ou de leurs enfants.

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, il est institué — même si diversement mis en pratique — que « dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves. Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. » Par ailleurs, « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe ». Ici encore il y a manifestement loin de la coupe aux lèvres. On notera cependant que le législateur de 1989, en lui conférant une dimension « communautaire » mais en la cantonnant à la question de la « formation des élèves », a voulu institutionnaliser le dialogue et la concertation entre les différents personnels de l'établissement scolaire eux-mêmes (par exemple à travers l'organisation de la scolarité en cycles), entre ceux-ci et les « élèves », les « parents d'élèves » (en négligeant toutefois le fait que ceux-ci sont aussi, le plus souvent, des habitants à part entière de l'environnement de l'établissement) et les autres acteurs éducatifs locaux. Quand bien même ces intentions peuvent apparaître ça ou là largement théoriques, elles n'en sont pas moins progressivement concrétisées, à travers notamment les différentes instances internes aux établissements, les contrats et les projets éducatifs locaux, les diverses initiatives issues de la « politique de la ville », etc. Toute remise en cause des principes ainsi établis, si elle excipait d'un constat d'échec sans analyser les multiples résistances structurelles et difficultés conjoncturelles qu'a rencontrées leur application, risquerait d'occasionner une grave régression sur le chemin de la co-éducation.

## **Ouvrir l'éventail des co-éducateurs effectifs ou potentiels**

Mieux vaut en effet des cadres de dialogue — même imparfaits, même déformés, même formels à l'excès — que pas de dialogue du tout si l'on cherche de réelles alternatives aux risques de confrontation qui peuvent saisir à tout moment les éducateurs au sujet, et souvent aux dépens, des enfants. De même, lorsque les désaccords entre deux éducateurs sont patents, mieux vaut que le cadre d'expression de ces désaccords s'ouvre à un ou plusieurs autres éducateurs qui fourniront l'occasion, en « triangulant » l'échange, de le prémunir d'une logique d'affrontement, de l'orienter vers d'autres pistes de résolution du conflit et d'en faire bénéficier le ou les enfant(s) concerné(s). Ainsi en va-t-il aussi à l'égard des enfants d'un couple conjugal en voie de séparation, du rôle que peuvent jouer un ami commun, un voisin bienveillant, un conseiller conjugal, un médiateur familial, un travailleur social, un notaire, etc., pour soutenir la prise en considération des besoins éducatifs immédiats et ultérieurs de ces enfants. De même, on l'a dit, le dialogue entre les institutions scolaires et les familles semble aujourd'hui entaché de trop de scories historiques, de malentendus et de rivalités potentielles ou réelles pour pouvoir se poursuivre utilement dans un contexte confiné à ces deux grands acteurs sociaux. De nombreux autres acteurs sont de toute évidence légitimes et compétents pour participer à l'accompagnement, l'enrichissement et l'aménagement de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire des enfants, et de leurs interfaces. Au-delà des associations de parents d'élèves d'une part, des assistantes sociales, infirmières et médecins

scolaires d'autre part, et sous l'impulsion des élus nationaux et locaux, cette nécessaire implication concerne les intervenants éducatifs impliqués dans les activités dites « périscolaires » et « extrascolaires » (que l'on pourrait aussi bien désigner, parfois, comme « périfamiliales » et « extrafamiliales »), les animateurs culturels et sportifs, les caisses d'allocations familiales, les centres sociaux, les services sociaux, socio-éducatifs et médico-sociaux du conseil général, les associations d'éducation populaire, les associations de quartier ou de village, les associations familiales, etc.

## **Relever ensemble les défis de la démocratisation**

Cette ouverture est d'autant plus indispensable que la disparition de l'école traditionnelle est devenue tout aussi flagrante, et sans doute irréversible, que celle de « la » famille traditionnelle. Le déplorer ou non ne change pas grand-chose au constat que l'on peut en faire, l'essentiel étant de prendre la pleine mesure des principaux facteurs corrélés à ces évolutions. Certains de ces facteurs peuvent être considérés comme socio-démographiques : scolarisation pré-élémentaire de plus en plus systématique et précoce, instauration ambitieuse mais malaisée du collège unique, objectif de mener 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat du côté de l'institution scolaire ; et, du côté des familles, diversification de leurs formes, de leurs tailles et de leurs structures, modifications des rôles et des fonctions parentaux, occurrence croissante des séparations conjugales et des recompositions familiales, recherches et spécificités d'intégration d'un nombre accru de familles migrantes. À côté de ces facteurs désormais classiques et quantifiables, il en est un autre, moins cité quoique plus radical, qui bouleverse en profondeur le fonctionnement de l'ensemble des lieux et des institutions où vivent et sont éduqués les enfants et les jeunes. Il s'agit — on l'a mentionné à plusieurs reprises — du processus de démocratisation progressive de tous les espaces sociaux, privés et publics, et notamment des espaces à vocation éducative. La promotion de l'égalité en droit et de la liberté d'expression dès l'enfance et, plus généralement, la reconnaissance de l'autre — et de tout autre, quel que soit son âge — comme sujet de droit sont autant d'évolutions qui placent très tôt l'enfant et le jeune dans le champ d'attribution des droits de l'homme. Or, autant les adultes ont peu à peu réussi, conjointement, à assumer leurs devoirs quant au respect des droits des enfants à la santé, à la sécurité, à l'instruction, autant ils manquent encore, aujourd'hui, d'expériences et de références — notamment personnelles — pour leur reconnaître des droits politiques, ou plus exactement pour les aider à se les approprier.

Ce processus de démocratisation, dont il faut rappeler qu'il semble d'autant plus inéluctable qu'il est universellement délibéré, vient confirmer au passage le fait que le mot et le concept d'éducation ne riment plus seulement avec protection et avec prévention, mais aussi avec participation et émancipation. Il n'en reste pas moins hautement problématique, en même temps que particulièrement stimulant.

La première difficulté, conjoncturelle, qu'il rencontre provient du fait — déjà souligné — qu'il a été instauré alors que, manifestement, la génération actuelle des parents et des autres éducateurs n'est pas encore tout à fait prête à en dérouler les implications et les applications au quotidien. La figure de l'enfant roi — voire tyran — est l'expression malheureuse et caricaturale d'une éducation à la démocratie fourvoyée dans les pièges et les compromissions d'une éducation qui s'est crue et voulue démocratique mais n'a pu être, pour ainsi dire, que « pédo-démagogique ». Elle peut être aussi l'expression, par exemple dans certaines familles de migration récente, d'une éducation familiale qui s'efforce de rester traditionnellement paternaliste et autocratique pendant que les enfants font chaque jour le constat de la dévalorisation du statut social et culturel de leurs pères par une société d'« accueil » porteuse de valeurs, de normes et de préconisations en complet décalage avec les leurs.

Ces types de dévoiement aident à pointer une seconde difficulté, plus structurelle, du processus de démocratisation appliqué aux sphères éducatives, mais aussi à identifier un débouché susceptible de résoudre les tensions en jeu. Si en famille, à l'école, au centre de loisirs, à l'atelier de poterie, au club sportif, l'enfant est déjà sujet de droit, il n'y est pas encore citoyen. Les adultes responsables de ces espaces éducatifs sont de plus en plus souvent invités à recueillir le point de vue de chacun, y compris des enfants, avant de prendre les décisions qui relèvent de leurs responsabilités. Ces espaces n'en deviennent pas pour autant démocratiquement régis, à part égale et entière, par tous ceux qui y évoluent. En revanche, parce qu'ils sont affectés aux temps de l'enfance et que, théoriquement, les expériences encadrées y sont admises, les ignorances légitimes et les erreurs pédagogiquement intégrées, l'apprentissage de l'exercice de la démocratie — plutôt que cet exercice lui-même — a tout lieu d'y être mis à l'ordre du jour de façon vivante et concrète. Encore faudra-t-il que les adultes donnent eux-mêmes l'exemple de leurs aptitudes à se consulter mutuellement (entre parents, entre corps de métiers, entre

parents et professionnels) de façon égalitaire ; à défaut de quoi les hiérarchies implicites entre les statuts des personnes et les niveaux effectifs de leurs participations aux décisions et aux responsabilités se trouveraient gravement confondus aux yeux des enfants et des jeunes. Il faudra aussi, surtout en milieu institutionnel, que l'apprentissage de la démocratie ne se résume pas à la découverte des seules structures et méthodes formelles de celles-ci, à défaut de quoi les enfants et les jeunes y gagneraient « surtout le sentiment que la démocratie, c'est un temps très long passé (ou perdu) pour des effets minimes, voire à des fins de manipulation » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002).

Si en d'autres termes, les éducateurs entendent mettre en œuvre des modes de fonctionnement démocratiques, ce sera pour commencer au profit des relations co-éducatives qu'ils devront en toutes circonstances maintenir et développer entre eux (par exemple dans le cadre banal ou conflictuel de la vie familiale, ou dans celui d'un conseil d'école ou de crèche véritablement consultatif et délibératif). Ils ne devront en revanche nullement donner aux enfants et aux jeunes l'illusion que leurs voix comptent autant que celles des adultes, même si elles comptent aussi et méritent le plus souvent d'être « dûment prises en considération eu égard à [leur] âge et à [leur] degré de maturité » (pour reprendre les termes de l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant). L'option de propédeutique démocratique qui leur est dès lors ouverte est d'agir ensemble pour rendre l'enfant acteur de son éducation, c'est-à-dire de se concerter suffisamment entre eux et avec lui pour l'accompagner solidairement au fil des découvertes et des aléas que comporte ce long chemin. C'est bien parce que l'enfant n'est pas encore un citoyen en pleine possession de ses droits politiques ni, plus généralement, un sujet suffisamment éclairé pour effectuer des choix autonomes et guider seul sa conduite, qu'il faut l'associer avec autant de minutie et de détermination aux moyens de devenir pleinement ce sujet et ce citoyen.

À cette occasion, et parce que la tâche est des plus délicates, les accompagnateurs peuvent être amenés à s'accompagner les uns les autres lorsque le doute les gagne, lorsque l'inquiétude les paralyse, lorsqu'il leur semble nécessaire de se répartir les rôles de vigilance et de formulation d'interdits et ceux d'encouragement et de formulation d'autorisations, lorsqu'il devient manifeste à leurs yeux que de nouveaux types d'accompagnements — y compris d'accompagnements d'accompagnateurs — sont à inventer.

## L'ACCOMPAGNEMENT ET L'ALLIANCE, EXPERIENCES FONDATRICES DE LA CO-EDUCATION

La fonction accompagnatrice est essentielle dans l'éducation ; elle en est même, on l'a vu, quasi synonyme au plan de l'étymologie. Elle est plus proche encore d'une déclinaison pratique et appliquée du concept de co-éducation.

« Le terme d'accompagnement désigne l'acte de se joindre à quelqu'un pour faire un parcours en commun — le parcours, par exemple, qui mène de la conception d'un enfant à son accès à l'autonomie adulte — ; mais aussi, dans le domaine musical, le fait que l'on joue d'un instrument ou d'un ensemble d'instruments pendant que la voix ou un autre instrument assume la partie principale — tenue en l'occurrence par les parents. [...] En pratique, l'inventaire des offres d'accompagnement ne résulte pas seulement de l'inventaire des demandes exprimées ou de l'analyse des besoins non pourvus. Il résulte aussi et surtout de la volonté et de la motivation des acteurs à suppléer ensemble aux limites que chacun constate dans son propre domaine d'intervention, à rechercher la synergie de leurs ressources et de leurs compétences respectives, à concevoir et à mettre en œuvre des projets mobilisateurs, cohérents et pertinents au regard des réalités [...] dont ils ont à connaître » (Jésu, Gabel, Manciaux, 2000).

Ainsi conçu et appliqué aux domaines de l'éducation et de la co-éducation, l'accompagnement proposé à l'enfant ou celui que peuvent mutuellement se prodiguer les éducateurs (parents, professionnels, bénévoles) sont de nature à privilégier les logiques d'alliance, de partenariat, de confiance et de solidarité — même circonstancielles ou opportunistes — sur les logiques de confrontation, de rivalité, de surveillance, d'enfermement et de contrôle — même si celles-ci sont parfois inévitablement activées lorsque l'intérêt supérieur d'un enfant ou l'ordre public sont en jeu. La relation d'accompagnement est fondamentalement pédagogique — l'accompagnateur aide l'accompagné à découvrir ses propres ressources et celles de leur environnement commun, et à y accéder —, mutualiste — l'accompagnateur partage le chemin et les découvertes de l'accompagné, et est enrichi par ce partage — et non violente — l'accompagnateur indique à l'accompagné les dangers du chemin ainsi que les limites et contraintes à respecter, qu'il respecte avec lui, et les voies alternatives à emprunter, qu'il emprunte avec lui, pour ne pas s'y exposer.

Parce qu'elle est essentiellement fondée sur l'alliance face aux circonstances de la vie, la relation d'accompagnement actif et respectueux constitue l'un des meilleurs antidotes aux menaces et aux violences que peut faire peser sur l'espace éducatif un environnement incapable d'éviter que soient adressés à l'enfant — ou aux éducateurs — des messages paradoxaux.

Des groupes locaux de parents solidaires aident par exemple certains de leurs participants à remanier graduellement leur conception de l'autorité lorsque ceux-ci ne savent plus s'il convient de frapper leurs enfants pour les dissuader et les prémunir de comportements déviants qui stigmatiseraient leur famille, ou s'il convient de ne pas les frapper pour ne pas être désignés comme des parents maltraitants auprès des travailleurs sociaux. D'autres parents, convaincus ou ayant fait l'expérience de la non-violence éducative, leur en décrivent alors les attendus, les intérêts et les limites, les conseillent, leur font part de leur compréhension et de leur appui, sans renoncer pour autant à des convictions qu'ils sont amenés à cette occasion à approfondir et même à « théoriser ». Le dialogue qui s'instaure entre eux est riche, authentique, sans enjeu immédiat, souvent bouleversant. Il rapproche les participants, il interroge les normes, en consolide certaines et en déstabilise d'autres qu'il finit souvent par faire glisser du côté du renoncement à la violence physique et de la recherche commune d'autres formes d'expression de l'autorité parentale.

Dans un autre exemple, des enseignants, des décideurs administratifs et des chercheurs se sont montrés soucieux, au milieu des années quatre-vingt-dix, de construire et de valider des méthodes pédagogiques permettant de réduire les violences relationnelles observées ça et là entre de très jeunes enfants fréquentant des structures collectives. Leurs travaux ont débouché sur un module de formation qui a été expérimenté et appliqué avec succès au sein d'une série d'écoles pré-élémentaires en Suisse et, en France, dans le département du Jura. À l'issue de ce module, les professionnels devaient être capables de faire face à la situation suivante : à un groupe de jeunes enfants sont mis à disposition un nombre de crayons et un nombre de feuilles de papier inférieurs à celui de son effectif ; cette distribution est assortie de la consigne donnée aux enfants, sans plus de précision, de réaliser un dessin. La consigne est à l'évidence une métaphore de toutes les situations sociales qui enjoignent à chacun de répondre à des préconisations collectives tout en encourageant implicitement le recours à la loi du plus fort (ou du plus riche) pour acquérir les moyens de s'y conformer. Ce type de « double contrainte » — transgresser la règle commune pour pouvoir y souscrire — est d'autant plus pernicieux en situation éducative qu'il est particulièrement difficile à déchiffrer et à dépasser sans l'aide d'un adulte. Aussi, dans le cas d'espèce, les adultes ont-ils été formés et invités non pas à imposer leurs propres solutions, mais à accompagner les enfants d'abord dans l'analyse de toutes les composantes de l'injonction apparemment paradoxale qui leur est faite, puis dans le repérage des risques qu'elle comporte pour le groupe et pour chacun, enfin dans la recherche de solutions collectives aux problèmes et aux risques identifiés. L'expérience enseigne que, correctement accompagnés, les enfants font rapidement alliance avec les adultes et entre eux pour franchir l'épreuve avec succès. Décision de rassembler les feuilles et d'envisager la création d'un ou plusieurs dessins collectifs, définition des règles de prêt des crayons, introduction d'un projet complémentaire de découpage et de collage sont alors quelques-unes des pistes, alternatives au rapport de force et à l'affrontement, dont les jeunes enfants découvrent assez aisément la pertinence et l'efficacité dont elles font preuve et la plus-value de satisfaction qu'elles occasionnent.

Dans ces deux exemples, que l'on pourrait multiplier à l'envi, l'essentiel consiste peut-être en ce que l'alliance entre adultes, entre adultes et enfants, ou entre enfants, que permet la relation d'accompagnement établie entre eux les amène à se saisir d'une difficulté éducative — ici illustrée par la plus complexe et dangereuse qui soit, celle de la contrainte paradoxale — non seulement pour la résoudre ensemble sur un mode expérimental, mais pour découvrir de surcroît ce que cette expérience leur enseigne : c'est lorsque le groupe risque d'apparaître comme une source de problème qu'il a aussi toutes les chances d'apparaître aussi comme une source de solution. Chaque individu en ressort enrichi de la conscience que le « nous » n'est pas nécessairement un obstacle pour le « je », mais qu'il peut en être la dimension supplémentaire susceptible de lui ouvrir un espace de considérable apaisement, de rebond et de réalisation inépuisable.

La co-éducation s'attache fondamentalement à relier ses acteurs autour de la mise en pratique de ce type d'expérience et de conviction. Elle invite à penser et à agir en admettant au plus sincère de soi qu'il n'y a guère de distinctions réelles entre éducateurs, ni même entre éducateurs et éduqués, que le concept d'« éducation » n'a pas de signification définitive, intrinsèque et inaltérable, et qu'il n'y a au fond rien d'autre à considérer en ce domaine que le nécessaire et fructueux entrelacement des relations éducatives.

SECONDE PARTIE

---

# **Contextes et conditions d'une possible co-éducation**

---

# La co-éducation : ni contrainte, ni improvisation

## UN PROCESSUS DELIBERE DE CHANGEMENT

La co-éducation n'est pas un objectif en soi. Plus et mieux qu'une méthode, ce qu'elle est pourtant aussi, c'est un processus dynamique et pragmatique susceptible d'être mis au service des objectifs et des enjeux de l'éducation contemporaine ; ou, plus exactement, de s'adapter — en les modifiant au fur et à mesure — aux conditions qui déterminent ces objectifs et d'illustrer — en les popularisant — les valeurs placées au cœur de ces enjeux. Pour autant, comme le disait Gandhi, « les buts sont dans les moyens comme l'arbre est dans la graine ». Mais le processus qui fait mûrir la graine jusqu'à donner l'arbre est aussi celui qui fait ensuite mûrir l'arbre jusqu'à donner la graine. C'est un processus vital.

La co-éducation trouve, dans le temps ou dans l'espace, de lointains échos avec les traditions d'une éducation communautaire caractéristique de sociétés plus soucieuses de reproduction que de mobilité sociales, et plus prescriptrices d'allégeance que d'émancipation à l'égard des groupes d'appartenance. Mais aujourd'hui et dans le contexte de sociétés de plus en plus riches, inégalitaires, urbanisées, anonymisées et individualistes, la co-éducation ne peut plus représenter l'expression d'une sollicitude et d'une supervision assurées dans une perspective essentiellement conservatrice par la collectivité des adultes de proximité vis-à-vis de celle des enfants et des jeunes. Il s'agit en revanche de prendre en considération puis de transcender la réalité — c'est-à-dire les avantages et les inconvénients, pour les enfants et pour les adultes — d'une segmentation excessive, entre de multiples acteurs, de la répartition et de l'organisation des fonctions éducatives.

Il est loin d'être avéré, en effet, que cette forme moderne de « division du travail » éducatif — pour autant que l'éducation soit assimilable pour tous à un « travail » — ou tout du moins de dissémination des responsabilités satisfasse les enfants les plus jeunes qui tiennent habituellement à construire et à préserver, parce qu'elle les rassure, une perception unifiée de leur existence et de leurs expériences relationnelles. En grandissant, ils apprécient en revanche, la plupart du temps, d'ouvrir et de diversifier la palette de leurs interlocuteurs adultes — tout comme celle de leurs pairs d'âge et de leurs aînés — et, par conséquent, celle de leurs normes de référence, de leurs modèles identificatoires, de leurs sources d'apprentissage, de leurs options personnelles et sociales.

Il convient donc, en toutes circonstances, de s'adapter, en les respectant, aux besoins et aux attentes des enfants et des jeunes de tous âges en la matière. Aussi les acteurs de l'éducation contemporaine devront-ils s'efforcer de ne pas conduire le constat de la diversité apparente de leurs fonctions et de leurs rôles vers l'un ou l'autre des deux impasses que constitueraient :

- le choix défensif de la coexistence passive, de l'étanchéité et de la non-communication absolues, génératrices de risques de malentendus et de rivalités pour les adultes, de désorientation et d'incitation (ou d'expositions) aux manipulations de tous ordres pour les enfants ;
- l'illusion, à l'inverse, de la fusion et donc de la confusion des statuts des adultes de proximité, qui serait source de sentiments de fausse sécurité pour les adultes (plus personne ne sachant qui fait quoi et qui doit faire quoi) et surtout d'étouffement, voire de persécution pour les enfants, soumis de la sorte à un système prétendument panoptique qui ne leur laisserait imaginer et expérimenter aucune marge d'autonomisation et d'improvisation.

Le choix de la co-éducation est plus complexe, et donc plus exigeant. Aux antipodes de l'indifférence comme de la coalition des acteurs, il mise sur leur ouverture. On a vu qu'il s'organise autour d'une série

de mots clefs complémentaires qui en indiquent les principales orientations méthodologiques tout en en spécifiant le « climat éthique » : rencontre et dialogue, confiance et respect mutuels, coopération et cohérence, accompagnement et alliance, complémentarité des compétences et partage des valeurs — et non pas partage des compétences et complémentarité des valeurs, qui relève plutôt d'une logique de coproduction ou de cogestion. C'est pourquoi la co-éducation apparaît comme résultant moins d'une méthode de changement des procédures éducatives que d'une méthode de conduite du changement des relations instaurées ou à instaurer entre les acteurs de l'éducation. Changement ne signifie pas bouleversement — ni, *a fortiori*, retour aux temps anciens de la délégation aveugle de compétences étanches les unes aux autres —, mais plutôt re-fondation du contexte de ces relations et, s'il y a lieu, redéfinition du rôle de chacun des acteurs engagés, l'ensemble devant être envisagé sans dogmatisme mais non sans pragmatisme.

## L'INVENTAIRE DES CO-EDUCATEURS

Il apparaît tout d'abord essentiel de reconnaître et de conforter les parents dans leurs rôles de coordinateurs, sur la durée, de toutes les ressources et interventions éducatives, institutionnelles ou non, dont bénéficient leurs enfants, et ceci d'autant plus — le paradoxe est flagrant mais réel — qu'elles sont indispensables pour élargir l'horizon de ceux-ci au-delà du seul point de mire familial. Les parents sont de plus en plus les principaux guides de leurs enfants sur un chemin dont les multiples carrefours et panneaux indicateurs leur désignent précocement d'autres chemins possibles. Assuré autrefois, ou dans les sociétés dites traditionnelles, par les structures communautaires, ce rôle semble aujourd'hui légitimé, dans les sociétés post-industrielles, par la personnalisation et la continuité de la responsabilité parentale. On y reviendra à propos du concept de « parentalité », auquel il a contribué à donner naissance.

Mais, pour pivot qu'il soit, d'autres rôles que celui des parents sont à prendre en considération à ses côtés si l'on veut garantir à la co-éducation son aptitude à intégrer de façon dynamique les réalités qui, imprimant leurs marques sur l'univers éducatif des enfants, conditionnent tant leur socialisation immédiate que l'égalisation de leurs chances.

Ainsi en va-t-il pour commencer, dans un contexte de grande proximité, du rôle sous-estimé des condisciples et autres pairs d'âge des enfants, mais aussi des voisins, des commerçants, etc. ; ou encore de celui, plus visible bien qu'exercé tout au contraire de bien plus loin, des adultes co-éducateurs de fait officiant dans les médias de tous ordres (audiovisuels, écrits, informatiques, etc.) que consultent ou qui accaparent les enfants. Que ces différents acteurs, traditionnels mais négligés, ou relativement récents mais puissants, soient difficiles à « contrôler » par les parents et par les professionnels de l'éducation ne peut justifier aux yeux des enfants qu'ils soient tenus à distance ou scotomisés au nom d'une posture de co-éducation qui se prétendrait par ailleurs pétrie de disponibilité et de tolérance. La volonté de dépasser les logiques de rivalité, de méfiance et de compétition entre les éducateurs ne saurait souffrir d'exceptions, sauf à ré-instaurer ces logiques au motif et au moyen d'une sélection *a priori* de ceux qui sont admis à la table ronde de la co-éducation. Le seul critère pour figurer à cette table ne peut être que celui de l'intention explicite de participer à la mise en œuvre des objectifs fondamentaux que sont la protection, l'instruction et la transmission émancipatrices, la socialisation et l'apprentissage de la citoyenneté ; on voit que, dans ces conditions, le risque est maîtrisé de voir, par exemple, des mouvements sectaires s'y inviter.

Il n'en reste pas moins, et il faut de nouveau y insister, que la co-éducation est un processus exigeant et, sinon complexe, du moins délicat à installer. Et ceci d'autant plus que la liste et donc la diversité des co-éducateurs extra-familiaux et extra-scolaires sont riches d'intervenants institutionnels et associatifs qui constituent les nouveaux visages d'une éducation populaire remaniée, mais dont l'importance peine et tarde à être reconsidérée à sa juste valeur (Boucher, 2003).

Un dossier sur la co-éducation (Trémintin, 2003) — initiative éditoriale encore rare, mais d'autant plus précieuse et significative qu'elle provenait opportunément d'un périodique destiné aux animateurs des centres de loisirs et des centres de vacances et autres intervenants de l'animation éducative, sociale, sportive et culturelle — donnait à considérer, d'un paragraphe à l'autre, quelques chiffres collectés en 2002 à l'échelle de la France : 12 500 000 enfants et jeunes scolarisés (soit 8 500 000 familles concernées), 866 000 enseignants (sans compter les autres professionnels de l'Éducation nationale), 1 500 000 enfants fréquentant les centres de vacances et de loisirs et 162 000 intervenants y travaillant. Étaient alors soulignées la faible considération et même la défiance dont ces 162 000 intervenants font

trop souvent l'objet de la part des parents et des enseignants. Ce constat, étendu à d'autres configurations éducatives, insistait sur le fait que « les différents acteurs [de l'éducation] ont construit une culture faite de méfiances réciproques : entre familles et professionnels, mais aussi entre professionnels eux-mêmes ! ». On lisait cependant, en guise de dépassement de ce bilan préoccupant, que « la tâche éducative des adultes est faite de multiples facettes qu'un seul acteur ne peut posséder à lui tout seul » et que « la co-éducation implique une vision convergente de ce qui peut (et doit) être apporté à l'enfant pour lui permettre de cheminer jusqu'à l'adulte ». L'analyse et l'impulsion ainsi proposées ne peuvent que retenir l'attention et éveiller l'intérêt de professionnels de l'« animation » dont l'importance et le savoir-faire sont injustement occultés au motif qu'ils sont en charge d'un « temps libre » des enfants qui indiffère en règle générale les enseignants et qui, pour diverses raisons, indispose ou préoccupe les parents mais aussi, d'une autre façon, les élus locaux (Henri, 1995).

## VERS UNE NOUVELLE ETHIQUE RELATIONNELLE

Précieuses et toujours bienvenues sont donc les affirmations de principe incitant à conforter les fondements et les conditions d'une possible co-éducation, et à les diffuser à une vaste échelle. Elles ne peuvent faire négliger pour autant que la mise en complémentarité des « multiples facettes » de l'éducation et la « vision convergente » des adultes à ce sujet ne sont ni spontanées — elles ne s'improvisent pas — ni programmables de l'extérieur — elles ne se décrètent pas. C'est en ceci que la co-éducation est non seulement une méthode au service d'un processus de changement, mais aussi l'expression initiale et continue d'une éthique renouvelée des relations sociales. À l'instar des pédagogies participatives et coopératives, dont elle constitue à maints égards une extension de domaine, elle invite à partir de ce que, banalement, chacun — éducateur ou éduqué, profane ou professionnel — pense, sait et fait ; puis à le relier méthodiquement avec ce que d'autres, proches de lui, pensent, savent et font ; enfin à les aider à construire ensemble et paritairement, ce qui est moins banal, de nouvelles formes d'échanges et de nouvelles pratiques et à prendre au passage le risque mesuré d'alliances inédites ou révisées. En la matière, la confiance et le respect — valeurs souvent mentionnées au fil de ces pages et par de nombreux auteurs (Muzyk, 2001 ; Vossier, 2002 ; Ott, 2003) — constituent des ciments irremplaçables, mais dont la disponibilité ne se décrète pas plus. Les actes posés au titre et au fil de la co-éducation dépendent des intentions qui les déterminent, et permettent l'émergence d'intentions nouvelles qui déterminent à leur tour les actes ultérieurs. Or les intentions initiales des éducateurs — et plus spécifiquement celles qui président aux conditions de la rencontre, du dialogue, de la coopération, de la cohérence, de l'accompagnement réciproque, de l'alliance, etc. — sont en grande partie affaire de représentations. Par exemple, il ne peut guère y avoir de rencontre constructive, basée sur la reconnaissance mutuelle de leurs responsabilités et rôles éducatifs, entre des parents et des professionnels qui ont peur les uns des autres ou qui redoutent le pouvoir et l'emprise que chacun imagine l'autre vouloir et chercher à prendre sur lui.

C'est pourquoi les professionnels de l'enfance, de la famille et de l'éducation devraient être entraînés à débusquer, analyser, critiquer et remanier sans trêve les représentations qu'ils se font, individuellement et collectivement (voire corporativement), des « usagers » des structures au sein desquelles ils vont exercer — et ceci à l'occasion de leurs formations initiales — ou au sein desquelles ils exercent présentement — et ceci à l'occasion de leurs formations continues mais aussi de séances instituées au titre de « l'analyse de pratiques ». Il est de la responsabilité des décideurs politiques, nationaux et locaux, de veiller à cette dimension de la formation des professionnels ainsi que du fonctionnement et, en amont, de l'organisation des services et des institutions. Il est de leur responsabilité simultanée d'impulser et d'orienter les débats publics sur l'éducation de façon à ce que ceux-ci éclairent les familles sur les rôles effectifs et non pas présumés ou idéalisés des professionnels, des institutions et des associations du champ éducatif. La mise à jour des contenus et des limites de ces rôles doit ainsi pouvoir prendre le pas sur les nostalgies et, partant, sur les déceptions auxquelles il peut donner lieu.

Ces conditions de transparence et d'exhaustivité sont indispensables pour mener et rendre productif le type de débats sur l'éducation que requiert une société promise et confrontée à l'approfondissement de ses options démocratiques. Elles en garantissent l'ouverture réelle et la possibilité de reconnaître l'importance des points de vue, des préoccupations, des propositions et des initiatives des parents, des enfants, des jeunes et des acteurs non professionnels, et ceci aux côtés des professionnels, le cas échéant sans eux, mais nullement contre eux.

Dans le cadre par exemple d'un débat public sur les missions et les évolutions de l'école en général, ou de tel ou tel établissement en particulier, les enseignants ne sauraient figurer comme les gardiens du « sanctuaire », fût-il républicain, ni les parents et les enfants comme des consommateurs de « prestations » scolaires, fussent-elles à requalifier. Pour conjurer l'enlèvement dans les stéréotypes et l'impasse finale auxquels un dialogue engagé sur de telles bases conduirait inexorablement, une mise à plat et un dépassement des représentations en présence s'imposent. Mais la participation à ce débat d'autres acteurs — éducateurs en charge des secteurs dits préscolaires, périscolaires et extrascolaires, associations d'éducation populaire, etc. — en élargira aussi le champ à des considérations, plus générales et non moins pertinentes, portant notamment sur les rythmes de vie des enfants, des parents et des professionnels. Cette ouverture à des enjeux et à des intervenants qui incitent à replacer la vie scolaire dans le contexte de la vie quotidienne et de l'environnement humain, social et institutionnel de ses protagonistes immédiats permet de « trianguler » et de dépassionner leurs échanges tout en les rendant souvent plus concrets.

De nombreuses expériences plaident en ce sens. Les unes, délibérément très locales, résultent de l'initiative d'un directeur d'école, d'un centre social, d'une association de parents d'élèves, d'accompagnement à la scolarité, de quartier, etc. D'autres, d'envergure plus franchement institutionnelle, ont notamment été conduites dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre des « contrats éducatifs locaux » (délégation interministérielle à la Ville, 1999) ou des « projets de territoire » issus des contrats de ville, ou encore dans celui des « bureaux des temps » mis en place, par exemple, par les villes de Poitiers, de Belfort ou de Paris. Elles confirment le rôle d'impulsion et de validation, d'intensité variable mais toujours déterminant, qu'y jouent les décideurs politiques nationaux ou locaux pour réunir et mobiliser les acteurs de l'éducation autour de « diagnostics » et de projets partagés — les acteurs du diagnostic étant alors souvent ceux qui portent et développent le projet. Mais elles soulignent aussi la nécessité que les convictions des professionnels et des habitants et que la rigueur éthique et méthodologique des animateurs institutionnels — et pas seulement les budgets auxquels ils donnent accès — soient au rendez-vous de cette dynamique-là. Si budget spécifique il doit toutefois y avoir, en première intention, pour favoriser l'ouverture et la transparence des échanges, il n'est pas trivial de mentionner qu'il devrait, sans être exorbitant, porter tout d'abord sur la convivialité — achat de café et de biscuits, confection de crêpes<sup>1</sup> — et sur la communication — couverture des frais de rédaction (en termes clairs pour tous), de photocopie, d'affichage et d'expédition des comptes rendus des réunions de concertation.

En tant qu'elle vise à favoriser un processus de changement des mentalités et des institutions, la co-éducation doit en définitive se consacrer dialectiquement — c'est-à-dire, en pratique, plutôt simultanément que successivement — aux conditions du changement des représentations et à celles du changement des organisations. Certes, la mise en place d'outils systématisant la consultation, l'expression et la participation des parents dans les institutions éducatives et autour d'elles favorise de toute évidence une telle perspective. Mais celle-ci ne deviendra effective, productrice de sens et d'initiatives positives pour tous que si elle est à la fois l'émanation et l'occasion d'évolutions significatives dans la façon dont parents et professionnels se perçoivent, se rencontrent et coopèrent dans les cadres institués à cet effet.

Un travail permanent, concret et réaliste, mené dans un contexte de proximité relationnelle et éthique, doit donc pouvoir être engagé et suivi de façon non pas à interdire ou à sélectionner mais à mettre au jour toutes les représentations en présence dans chaque contexte organisationnel dont l'ouverture réelle est recherchée.

---

<sup>1</sup> La confection et la dégustation en commun de crêpes apparaissent à l'expérience, entre autres exemples, comme des supports efficaces pour susciter des rencontres conviviales et néanmoins opérationnelles entre habitants — en particulier parents, ou parents et enfants — comme entre habitants et professionnels. La crêpe est en effet par excellence un mets pluri-culturel, potentiellement interculturel, individualisable quant à sa garniture, de faible coût, aisé à réaliser par et pour chacun. Même en l'absence de budget institutionnel, la « soirée ou l'après-midi crêpes » permet à des participants de statuts divers de contribuer à la réussite d'une rencontre génératrice de liens sociaux et, parfois ou par la suite, de projets collectifs. On ne saurait trop recommander de prendre l'initiative de la provoquer à des acteurs locaux en mal de dynamique participative ! Il est à remarquer que le thé ou, dans un autre registre, le sport peuvent fournir des occasions universelles et facilement accessibles de partager ce que l'on fait avant que d'en parler, puis de parler d'autre chose.

---

# Les représentations à l'épreuve des normes et des pratiques

## L'IMPORTANCE D'EXPLICITER

## LES REPRESENTATIONS EN PRESENCE

### Ce que le non dit veut dire

Comme toute activité humaine à bases et contenus essentiellement relationnels, l'éducation est avant tout affaire de langage, c'est-à-dire de signes adressés et circulant entre les personnes et dont la séquence fait sens. Ces signes ou plus exactement, d'un point de vue linguistique, ces signifiants ressortissent le plus souvent au registre verbal parlé ou écrit, mais aussi au registre infra-verbal et non verbal. On sait que les enfants sont particulièrement attentifs et sensibles aux gestes, aux regards, aux postures, aux intonations de voix avant de le devenir aux mots et aux phrases. L'éducation familiale et scolaire s'attache au développement, à la maîtrise et à la socialisation de ces différents supports de l'expression et de la communication.

Les éducateurs comme les enfants ne sont pas sans savoir ou pressentir, chacun à leur façon, que — selon la formule du psychanalyste Jacques Lacan — « le signifiant représente le sujet pour un autre signifiant ». Les espaces éducatifs sont peuplés d'acteurs, enfants et adultes, dont le sens et la portée et des interventions résultent tout autant de ce qu'ils sont, font et disent que de la façon dont leur présence, leurs actes et leurs paroles sont perçus par les autres acteurs. C'est bien parce que cette « façon d'être » est significative — c'est-à-dire parce qu'elle révèle et représente l'être propre et trouve son sens parmi d'autres façons d'être — qu'elle fait l'objet, notamment sur la scène éducative, d'une attention et d'une vigilance spécifiques. Par exemple, c'est moins la préoccupation de tel parent à l'égard du rythme de sommeil de son enfant à la crèche que son incapacité ou son refus, à la différence d'autres parents tout aussi soucieux à ce sujet, de confier les causes de sa préoccupation qui va alerter les auxiliaires de puériculture et nourrir leurs interprétations. Les règlements intérieurs des institutions et les lois dont ils procèdent se posent en grammaire, souvent maladroite, de ce langage-là. Mais ils peinent à codifier des énoncés trop implicites ou trop étrangers, au regard de ceux dont ces institutions ont la culture et l'usage, pour que celles-ci puissent aisément, et sans *quiproquo*, en décrypter le sens. Les représentations, dès lors, envahissent la scène et déterminent le scénario. Les auxiliaires de puériculture ont retenu de leur formation médicalisée à l'extrême que le sommeil des jeunes enfants doit être respecté ; si ce père souvent mal rasé ou cette mère au tatouage trop voyant sur l'épaule souhaitent qu'on ne laisse pas leur enfant faire une trop longue sieste à la crèche, c'est sans doute parce qu'ils mènent une vie dissolue nécessitant un prompt endormissement de celui-ci le soir venu. Pour ces parents, les personnels de la crèche — dont ils surestiment le salaire et les conditions de vie — ignorent ou méprisent probablement ce qu'il en est de résider dans un studio mal insonorisé entre des voisins qui se plaignent chaque matin sur le palier ou dans l'ascenseur d'avoir été importunés dans la nuit par les pleurs de leur bébé.

La représentation désigne, pour les philosophes et les psychologues, « ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée [...] et en particulier la reproduction d'une perception antérieure » (Lalande, 1951). Cette définition permet de mettre l'accent, outre sur les mécanismes de formation du vécu immédiat, sur l'importance des souvenirs que les adultes ont gardé de leurs expériences d'enfants et de leurs rencontres avec d'autres éducateurs. Elle souligne aussi le rôle, dans l'activité mentale des souvenirs que les enfants ont déjà acquis de situations éducatives antérieures. Il est sans doute possible de remanier en partie l'impact de ces souvenirs et des affects qui leur sont liés. D'un point de vue plus sociologique que psychologique, plus tourné vers les processus de changement collectif que de remémoration individuelle, la représentation renseigne en effet bien moins sur l'objet ou la situation représentés que sur les conditions ou les instruments qui régissent leur perception ou l'ont autrefois régie.

La représentation relève du second degré, souvent du non-dit ou de l'impossible à dire, parfois de l'insu ou de l'interdit de savoir. Dans un contexte social donné — un repas de famille, un conseil d'école, une réunion institutionnelle —, elle est ce qui détermine massivement les échanges mais n'est jamais mentionné comme tel. C'est pourquoi le fait même de repérer et de nommer les représentations en présence peut permettre de dévoiler progressivement les mécanismes qui les ont produites et d'en susciter de nouveaux, à condition toutefois que chacun des acteurs en présence — c'est-à-dire que chacun des supports de représentation — y trouve un bénéfice concret et immédiat.

## Quand les représentations se bousculent aux passages

Ainsi voit-on souvent des parents en proie à l'inquiétude lorsque leurs enfants — en particulier leurs aînés — s'appêtent à franchir un seuil socialement significatif dans leur parcours institutionnel : passage de la sphère familiale à celle de l'assistante maternelle ou de la crèche, de l'une ou l'autre de celles-ci à l'école dite maternelle, de celle-ci à l'école primaire, de celle-ci au collège, etc. Ils doutent alors de la volonté et de la capacité des professionnels (premier *corpus* de représentations) à prendre en compte les difficultés présumées d'adaptation de leurs enfants (deuxième *corpus* de représentations) à un cadre de vie rigide et dépersonnalisant (troisième *corpus* de représentations). Simultanément, les professionnels en question estiment en général que les procédures institutionnelles d'accueil, d'adaptation et d'intégration qu'ils ont soigneusement mises au point pour ces enfants sont en toutes circonstances à la hauteur de leurs besoins (quatrième *corpus* de représentations) quoiqu'en pensent des parents soit pathologiquement hyper-protecteurs (cinquième *corpus* de représentations) soit outrageusement consuméristes (sixième *corpus* de représentations). La représentation que les enfants peuvent se faire de l'ensemble de ces représentations, auxquelles ils sont en général assez réceptifs, peut les amener à considérer les adultes comme peu dignes de la confiance qu'ils leur font en général mais qu'ils échouent si obscurément à s'accorder entre eux-mêmes (septième *corpus* de représentations).

On ne dispose ni d'analystes institutionnels, ni de cabinets d'audit en nombres suffisants, ni des budgets afférents à leurs services pour mettre à jour de l'extérieur le système complexe des représentations mutuellement paralysantes et disqualifiantes ainsi convoquées sur la myriade de scènes qui les occasionnent. Il suffit en revanche que des parents, des professionnels de la petite enfance, des directeurs d'école, des principaux de collège — encouragés, le cas échéant, par des élus et des décideurs locaux — se rencontrent et prennent l'initiative d'organiser puis d'institutionnaliser des réunions de présentation et d'information de part et d'autre des seuils fatidiques pour réduire les tensions anxieuses et dédramatiser les passages. Cela se fait déjà, ça ou là, sans bruit ni trop d'efforts, sinon ceux que requièrent la reconnaissance et le respect des préoccupations de certaines familles et la conjuration à faible coût des effets néfastes des cloisonnements inutilement instaurés entre les institutions. Les enfants sont alors les premiers à apprécier que leurs parents, accompagnés par un représentant de leur crèche ou de leur école, rencontrent dès le mois de juin l'équipe ou le responsable de l'établissement qu'ils fréquenteront à partir du mois de septembre. Encore faudra-t-il que les modalités d'organisation et de déroulement des rencontres destinées à aménager, en douceur et en connaissance de cause, le « passage » des enfants d'un cadre éducatif à un autre fassent la preuve de leur pertinence et de leur aptitude à satisfaire réellement, et non point formellement, les attentes de chacun. L'apaisement des parents et donc de leurs enfants, l'éveil de la curiosité plutôt que de l'anxiété de ceux-ci, la valorisation et le positionnement adéquat des professionnels sont des enjeux importants mais relativement faciles à relever par l'aménagement de telles passerelles. Il est pourtant encore bien loin d'être systématiquement admis, en ce domaine comme en tant d'autres, que la communication inter-institutionnelle et son ouverture aux

parents devraient figurer au registre de l'évidence ou de la norme, et qu'*a contrario* leurs absences mériteraient d'être dénoncées comme intolérables au vu du nœud de représentations préjudiciables qu'elles suscitent et pérennisent.

On observe, à la lumière de cet exemple, l'existence d'une relation dialectique entre, d'une part, les représentations que se font les uns des autres les différents acteurs de l'éducation et, d'autre part, les normes et les pratiques qui structurent leurs échanges. Si toute perspective de co-éducation doit s'attacher à déchiffrer les représentations en présence, c'est donc pour mieux identifier les conditions politiques et institutionnelles de leur genèse et de leur entretien et, partant, celles de leur dépassement si celui-ci est indispensable à la rencontre authentique et à la coopération constructive. Ce projet concerne bien entendu les relations que les adultes établissent entre eux, mais il ne doit pas négliger de s'intéresser à celles qui se construisent aussi entre les enfants eux-mêmes.

## DES ENFANTS POTENTIELLEMENT CO-EDUCATEURS

Qu'est-ce qu'un enfant pour un autre enfant ? Il importe, en posant cette question, de ne pas la limiter au seul domaine des représentations et des « usages » que les enfants ont les uns des autres au sein des catégories — d'âges, surtout, mais aussi de statuts sociaux, de sexes parfois — en lesquelles les institutions éducatives les regroupent et les cantonnent habituellement. Outre les relations intenses et quotidiennes qu'ils nouent au sein de leur famille avec leurs frères, leurs sœurs, voire leurs « demi-frères » et « demi-sœurs », aînés et cadets, les enfants sont en général friands d'en développer de plus épisodiques, mais non moins investies, avec les autres enfants de leur environnement social.

Un sondage réalisé par le CREDOC, en 1998, auprès de quatre cent dix-huit enfants et jeunes d'âges scolaires indiquait que les personnes susceptibles de leur « apprendre des choses » étaient selon eux les enseignants (53 %), les grands-parents et la famille proche (33 %), les copains (31 %), les parents (22 %), les frères et sœurs (18 %), les amis ou voisins des parents (14 %), les animateurs des structures de loisirs (9 %). Pour les enfants et les jeunes, la diversité des sources d'apprentissages — pour ne pas dire la co-éducation — est une réalité quotidienne, et elle n'est pas le fait des seuls adultes !

Le fait que les enfants **soient** entre eux des ressources d'échanges, de transferts et de reformulations des connaissances produites par les adultes ou par eux-mêmes est attesté par l'histoire et par l'ethnologie comme par l'observation quotidienne, mais ne constitue pas le seul axe de réponse à la question : « Qu'est-ce qu'un enfant pour un autre enfant ? » L'autogestion infanto-juvénile d'un certain nombre et de certains types de savoirs instrumentaux est indéniable, et elle concerne aussi les représentations que les enfants se font les uns des autres et les pratiques sociales qu'ils sont à même de développer en conséquence. Mais, bien entendu, cette autogestion n'est que relative. Ce dont elle traite et ce qu'elle véhicule dépend en effet largement, pour le meilleur et pour le pire, des normes culturelles des adultes. C'est en fonction d'elles que sont en grande partie favorisés, hiérarchisés, socialisés, instrumentalisés ou interdits les échanges « spontanés » entre les enfants et ce qui en résulte pour eux. Or, sur cette scène très tôt aménagée par les adultes, la tension de valeurs entre compétition et coopération est fréquemment observée.

## L'autre et le même

De la petite enfance à l'adolescence — et surtout, d'ailleurs, à ces deux périodes-là —, le pair en âge représente, bien plus que l'adulte lui-même et bien plus que celui-ci ne l'admet, une figure fondamentale de l'altérité. Le statut d'« autre » de ce pair réside classiquement en ce qu'il est à la fois semblable à lui (en âge et en condition) et différent de lui (en apparence et en attributs sociaux ou encore de sexe).

Mais c'est surtout ce en quoi cet autre enfant est semblable à lui qui compte aux yeux du jeune enfant alors que, du fait de la particularité de ses mécanismes cognitifs, c'est surtout ce en quoi l'adulte est différent de lui qui retient son attention.

Pour le petit enfant, l'autre petit enfant est celui ou celle avec qui, en jouant ou en l'observant, on manifeste et partage ses besoins de sécurité comme de découverte, de repli sur soi comme d'intrusion mutuelle, de complicité comme de comparaison, mais aussi d'informations sur les règles et les transgressions possibles de ces scénarii-là comme sur les critères d'intervention des adultes. Dans le registre du semblable, la relation d'identification — propre à la question de l'être et des limites de l'être — évoluera peu à peu vers une possible relation de rivalité — propre à la question de l'avoir et des

interdits sociaux qui la régissent. L'une et l'autre de ces relations ouvrent chacune à leur façon au registre du différent et, sous l'égide des adultes, de ses possibles options, coopératives (nous mettons en commun ce que nous sommes et ce que nous avons) ou compétitives (nous mettons en tension ce que nous sommes et ce que nous avons).

À l'adolescence, la prééminence du semblable se manifeste de nouveau, à travers l'établissement de relations souvent entières, exclusives, voire fusionnelles, avec des pairs du même sexe — mais pas nécessairement de mêmes conditions sociales. Ces relations permettront d'éprouver d'abord l'importance, l'intérêt et les limites du parti pris de solidarité inconditionnelle qu'elles inspirent à leurs protagonistes ; puis la nécessité et la difficulté, pour chacun, de s'en détacher partiellement en opérant des choix personnels, sexuels, pré-professionnels et sociaux nécessairement différenciateurs. Malgré les injonctions de certains adultes, il n'est nullement indispensable pour autant que les adolescents soient tenus ni de privilégier l'individualisation sur la personnalisation de leurs choix, ni d'effectuer ceux-ci en dénonçant ou en discréditant les valeurs qu'ils ont forgées au sein de leur réseau de camarades, au motif qu'ils doivent s'autonomiser progressivement de celui-ci. « On devrait passer sa vie d'adulte à réaliser ses rêves d'adolescent », confiait l'explorateur Paul-Émile Victor au soir d'une vie consacrée sans regret ni remord à ne jamais renoncer à cette « feuille de route ».

Rien n'indique, en d'autres termes, qu'aux différents âges de l'enfance et de la jeunesse il soit requis de s'affirmer *contre* autrui au motif qu'il faut savoir s'affirmer *sans* autrui. Encourager les enfants et les jeunes à s'affirmer *avec* autrui, et leur apprendre à le faire, constitue une option éducative qui instaure de tout autres prémisses. Reléguant les relations de rivalité et de compétition au rang des aléas maturatifs transitoires, elle permet de promouvoir précocement les relations de solidarité et de coopération comme fondatrices d'un art de se développer ensemble durable, et de la présenter en ce sens aux enfants.

Il ne peut cependant s'agir ici que d'une option éducative délibérée, encouragée et mise en œuvre par des adultes motivés en ce sens. Dans un environnement conjoncturellement polarisé par des modèles individualistes — soit du fait de l'idéologie dominante, soit du fait de ce que dictent les conditions de survie —, il est en effet peu probable que le choix d'une attitude collective vertueuse soit spontanément effectué et autogéré par les enfants eux-mêmes (à l'exception de certains grands adolescents, dont la résistance plus ou moins organisée, face à des régimes dictatoriaux ou à des guerres d'occupation, n'en est que plus notable). Dans le roman *Sa Majesté des Mouches*, l'écrivain britannique William Golding présente le scénario assez plausible de ce qu'il advient d'un groupe de garçons de six à douze ans naufragés, sans adulte, sur une île déserte tropicale. Très vite s'instaurent entre eux des mécanismes de délégation et de prise de pouvoir, de spécialisation arbitraire des rôles et des fonctions, de rivalité tribale, de désignation et d'extermination de boucs émissaires, bref des rapports de force d'autant plus féroces qu'ils sont nourris et régis par des affects et des représentations immatures qu'aucun adulte ne peut tempérer (Golding, 1954).

## La coopération plutôt que la compétition

« Laissez mûrir l'enfance dans les enfants », proclamait Jean-Jacques Rousseau dans le livre second de *Émile ou de l'Éducation*. Ce faisant, il n'oubliait jamais la spécificité et la nécessaire perfectibilité de l'enfance. Ni l'accomplissement de cette dimension propre à l'humanité que constitue l'enfance, ni sa conduite sur le chemin d'une autonomie conçue comme participation libre et éclairée aux affaires communes ne pouvaient selon lui s'affranchir de la manifestation d'une volonté éducative, souple et tolérante mais sereinement directive, et assumée comme telle par les adultes (Renaut, 2002). Le message rousseauiste reste aujourd'hui réaliste et recevable. Encore faut-il, pour le compléter et l'actualiser, que soit validé le projet visant, sans oublier de respecter l'enfance de l'enfant, à guider la construction de sa liberté moins sur les voies de son indépendance individuelle que, encore et toujours — et même plus que jamais —, sur celles de son autonomie sociale et politique. La validation de ce projet étant loin d'être acquise par les temps actuels, il n'est pas exclu que certaines formes de violences entre enfants ou de compétitions scolaires exacerbées viennent refléter ce flottement qui, dans tous les milieux sociaux, caractérise les objectifs et les méthodes de l'éducation.

C'est sans doute la raison pour laquelle un nombre croissant d'éducateurs et de parents persistent à miser sur le bien fondé, immédiat et potentiel, des pédagogies coopératives. Qu'on les traite de néo-rousseauistes, d'indécrottables utopistes ou de visionnaires suspects de se goberger alors que les clignotants s'affolent et passent au rouge, ils chantent sans défaillir les louanges de ce que permet la découverte précoce, par les enfants, d'une appropriation collective des savoirs pratiques et académiques,

mais aussi des savoir-être sociaux. Par-là même, et plus raisonnablement qu'il n'y paraît, ils ne sont pas loin d'instituer chaque enfant comme possible co-éducateur des enfants qu'il côtoie dans cette expérience commune. En outre, et à ces occasions, ils leur lèguent la motivation de s'ouvrir plus facilement à des dispositions à la co-éducation quand ils seront devenus parents ou éducateurs à leur tour. Ils labourent donc sans trêve, malgré l'adversité, des arpentés négligés du champ éducatif ; mais ils sèment aussi, sans se soucier du sort réservé aux prophéties de Cassandra. Ils se fient avant tout à ce que les collectifs d'enfants leur donnent à voir, à penser et à faire. Il semble en général que ni les enfants, ni leurs parents, ne s'en plaignent. Il s'agit au total d'une approche bien plus réaliste et bien moins idéologique qu'il n'y paraît.

Ainsi, dans telle ou telle école primaire où enseignants et parents ont entrepris de fédérer leurs initiatives pour promouvoir le livre et la lecture sous toutes leurs formes, pourra-t-on voir un système de tutorat s'installer simplement et facilement entre les enfants. Les plus âgés lisent des histoires aux plus jeunes à certaines heures de récréation. Ils interviennent aussi à leur demande en différentes circonstances de la vie scolaire de leurs cadets, par exemple pour organiser un jeu collectif ou régler de petits litiges. Ainsi les premiers se sentent-ils sécurisés par leurs aînés et les seconds valorisés et responsabilisés, le tout se déroulant sous l'œil bienveillant et néanmoins attentif des adultes.

De fait, et qu'on l'admette ou non, la coopération entre enfants s'effectue assez spontanément dès lors qu'il s'agit de mettre en commun des informations et des connaissances dont la détention est immédiatement utilisable dans la vie quotidienne. Celles-ci peuvent être fournies en vrac par des sources profanes, par les cultures professionnelles, par les parents, par les médias, en même temps que par l'univers scolaire et par les camarades, les frères et les sœurs. Il conviendrait d'aider les enfants à effectuer le tri, la synthèse et la mise en perspective. Par ailleurs, les enfants des milieux dits populaires perçoivent mieux que d'autres et apprécient plus que d'autres l'intérêt que leurs parents peuvent manifester, et partager avec eux, pour les apprentissages qui permettent de s'impliquer efficacement dans la vie sociale. Ces apprentissages sont souvent ceux qui aident à mieux comprendre le monde de l'action concrète pour mieux y prendre sa place, voire pour le transformer. Ils ne sauraient se laisser réduire et caricaturer au domaine pré-professionnel. Discuter un point précis en anglais ou en espagnol, composer et rédiger une affiche à plusieurs, découvrir l'application du théorème de Thalès pour mieux utiliser la retouche des ombres avec un logiciel de traitement des photographies numérisées, mettre en scène et interpréter une pièce de théâtre, maîtriser la technique du quatre fois cent mètres relais sont autant d'expériences pédagogiques collectives intenses qui remanient profondément et durablement le rapport aux savoirs.

À rebours toutefois de ces **mod**es groupaux de découverte et de maîtrise des savoirs appliqués, les institutions scolaires opposent classiquement des modalités d'évaluation individualisantes, parfois stigmatisantes (Ott, 2001) et portant quasi exclusivement sur un corpus de savoirs académiques, théoriques et — du moins à partir du collège — de plus en plus éloignés des caractéristiques de l'environnement social et quotidien des enfants. Malgré quelques initiatives institutionnelles, d'ailleurs médiocrement valorisées à leurs yeux et à ceux de leurs parents (comme par exemple, au lycée, les travaux pratiques encadrés), les enfants comprennent assez vite que le modèle qui prévaut pour régir leurs relations d'apprentissage est celui de la compétition ou tout du moins du « chacun pour soi », et non pas celui de la coopération — parfois brocardée, quand elle n'est pas dénoncée et ramenée au rang de la tricherie.

## Quand les pédagogies coopératives sortent de l'école

C'est par conséquent dans d'autres contextes ou pour d'autres motifs que ceux de l'accomplissement des parcours scolaires que la coopération entre enfants a aujourd'hui, mais encore trop rarement, l'occasion d'être encouragée et accompagnée par des adultes.

La création et le développement de « réseaux d'échanges réciproques de savoirs » entre enfants, notamment en milieu urbain et avec le soutien des dispositifs de la « politique de la ville », peuvent sembler anecdotiques. Les principes sur lesquels ils reposent n'en sont pas moins emblématiques, et ceci d'autant plus qu'ils sont plébiscités par les enseignants amenés à en mesurer les effets pratiques. Ainsi témoigne l'instituteur animateur du réseau d'échanges réciproques de savoirs des enfants du quartier parisien de Belleville :

« Les enfants se construisent à travers l'écoute, le plaisir de la collaboration, la confiance en soi et en l'autre. Ils apprennent à dépasser la timidité, mais aussi la rivalité [...]. Plus l'enfant avance dans le cycle scolaire, plus il va vers la

compétition, vers l'adaptation systématique au niveau. Dans le réseau, nous partons de la situation réelle de l'enfant par rapport au savoir plutôt que de la compétence requise par l'institution scolaire dans sa classe d'âge. Nous valorisons ses compétences plutôt que de le réduire à ses difficultés. À partir de cette reconnaissance, l'enfant jusque-là étiqueté "en difficulté" devient capable de s'accepter lui-même, de prendre conscience de ses aptitudes et de ses savoirs. Les partager avec d'autres l'encourage, lui donne le désir de les développer et la curiosité d'en construire d'autres, que ses blocages lui rendaient auparavant inaccessibles *a priori* » (Rouff, 2002).

Plus nombreux et disponibles qu'on ne le laisse croire, en caricaturant leurs convictions, sont les adultes — parents, professionnels, bénévoles — qui adhèrent à de tels principes, recherchent et multiplient les occasions de les concrétiser — en famille, en milieu institutionnel, en « milieu ouvert » — et ne se lassent pas d'explorer avec les enfants et les jeunes les champs du possible qu'elles leur donnent à découvrir ensemble. Nonobstant les discours dominants, officiels et médiatisés, ces adultes-là persistent à refuser de concevoir l'autorité éducative comme l'expression ou le résultat de rapports de forces établis entre les générations ou au sein de chacune d'elles, et de la laisser flotter entre les tentations de l'autoritarisme et celles de la permissivité. L'autorité n'a d'autre but, pour eux, que de permettre et d'instituer les conditions de la formation de citoyens respectueux, solidaires, pensant d'eux-mêmes, aptes à manifester leur confiance et leur estime envers eux-mêmes comme envers autrui (Guérin, 2001). Relativisant, à défaut de pouvoir toujours leur tourner le dos, les logiques ambiantes de compétition et de sélection, l'autorité ainsi conçue s'attache à créer des habitudes de délibération et de coopération qui aident chaque enfant à mieux se connaître et à mieux s'affirmer au sein d'un groupe, et celui-ci à mieux organiser ses jeux et ses apprentissages, à mieux gérer ses conflits, à découvrir des modes de prise de décisions démocratiques et à envisager des formes d'entraide inédites. « Inspirer chez les jeunes la gratuité, le don de soi, la capacité de travailler<sup>1</sup> avec d'autres dans le respect de chacun selon ses aptitudes [...], à surmonter l'égoïsme et l'individualisme » nécessite des adultes sinon formés du moins disposés à éveiller chez ces jeunes la conscience « que le bien de l'un dépend du bien de l'autre, que le problème de l'un est le problème de l'ensemble » et à faire d'eux des « jeunes capables de se prendre en main » (Gamble, 2002).

On mesure toute l'importance pratique, sociale et éthique, pour les enfants d'aujourd'hui comme pour les adultes de demain, que revêt une telle « pédagogie de la coopération » lorsque l'enjeu en est, par exemple, l'intégration d'un enfant porteur de handicap dans une crèche, une école, un centre de loisirs, une colonie de vacances, un conservatoire de musique, etc. ordinaires.

## Miser sur les dynamiques des groupes d'enfants

La plupart des adultes, professionnels ou bénévoles, qui encadrent et animent des groupes d'enfants au sein des diverses institutions, scolaires ou non, où ils exercent et la plupart des parents qui leur confient leurs enfants semblent encore bien loin d'avoir pris la mesure des potentialités éducatives que ces groupes recèlent en eux-mêmes. Tout se passe en demeurant comme si, plus généralement, les groupes d'enfants ou de jeunes inspiraient *sui generis* une inquiétude telle qu'ils ne pouvaient être socialement perçus que selon deux configurations extrêmes et exclusives l'une de l'autre : ou bien ils sont, comme il se doit, dûment « pris en charge » dans le cadre de structures closes, hyperprotectrices, hypersécurisées par les normes administratives et techniques (sanitaires, éducatives) qui les régissent drastiquement ; ou bien, si tel n'est pas le cas, ils sont fatalement et dangereusement livrés à eux-mêmes dans les espaces publics, affublés des étiquettes de « victimes de l'irresponsabilité et de la démission parentales », « facteurs d'incivilités et sources de sentiments d'insécurité » et autres « nuisances urbaines » diagnostiquées comme telles par certains « projets de territoire » de la politique de la ville ou, plus encore, par les travaux préparatoires des « contrats locaux de sécurité ». Trop rares sont les approches de ces groupes qui s'attachent tout simplement à en mobiliser et à en faire fructifier les potentialités endogènes, et ceci en milieu dit « fermé » comme en milieu dit « ouvert » ; seules, dans ce second contexte, les méthodes d'action des équipes et des clubs de prévention spécialisée et celles de trop rares actions éducatives généralistes (Ott, 2000) font le pari de ces potentialités.

Il ne s'agit pas de renoncer du jour au lendemain au confort apparent et aux certitudes lénifiantes que prodiguent les méthodes classiques, positivistes et individualisantes, propres à la plupart des institutions pédagogiques. Il s'agit seulement de reconnaître que les approches délibérément coopératives peuvent enrichir ces méthodes des apports résultant de la mise en œuvre, à la fois chaleureuse et rigoureuse, d'une pédagogie institutionnelle — et, bien souvent, instituante — adaptée aux réalités, aux cadres de vie et aux

---

<sup>1</sup> Au sens où Célestin Freinet expliquait en 1964, au titre de ses trente « invariants pédagogiques », que « ce n'est pas le jeu qui est naturel, mais le travail » (invariant n° 10 *ter*).

attentes de l'ensemble des enfants en présence. Encore faut-il admettre que les adultes sont alors non seulement les accompagnateurs de chaque enfant mais aussi ceux du groupe constitué par ces enfants, c'est-à-dire de sa dynamique collective et solidaire et de l'exigence éthique de celle-ci (qui faisait tant défaut aux héros de *Sa Majesté des Mouches*). Encore faut-il réussir de même à populariser l'idée selon laquelle chaque enfant est une ressource pour un autre enfant, et non plus principalement un concurrent, un adversaire, un étranger, un inconnu, etc., ce dont il est plus souvent facile de convaincre les enfants eux-mêmes que les adultes. À ces conditions — ambitieuses mais moins éprouvantes qu'il n'y paraît —, et à ces conditions seulement, la dimension coopérative peut s'instaurer et se développer au sein de groupes d'affinité, communautaires ou institutionnellement déterminés, comme au sein de groupes hétérogènes en âges, sexes ou conditions sociales — sachant que, selon les circonstances, un groupe peut ne se composer que de deux ou trois enfants, ou en comprendre plusieurs dizaines.

Pour se constituer et fidéliser leurs membres, ces différents groupes devraient être progressivement fédérés par des projets tangibles — d'apprentissages, de loisirs, de création culturelle, d'expression publique, de solidarité, voire de santé<sup>1</sup>, etc. — collectivement choisis et définis par les enfants ou les jeunes eux-mêmes, mais validés aussi par le ou les adulte(s) accompagnateur(s) ainsi que par leurs parents, et, selon la nature du projet, par d'autres instances adultes. Des enfants ne deviennent co-éducateurs que par l'appui d'adultes eux-mêmes co-éducateurs. Quel que soit le cadre de réalisation du projet visé — établissement scolaire, association d'éducation populaire, conseil municipal d'enfants ou de jeunes, etc. —, il est attendu de l'ensemble des adultes qu'ils aident les enfants porteurs de ce projet à dépasser l'exigence habituelle d'un ordre conservateur et reproducteur des rapports de force habituels entre les classes d'âge, entre les sexes et, souvent, entre les classes sociales. Il leur faut savoir cheminer ensemble vers une organisation créatrice de changements concrets et visibles, tournés vers l'obtention de bénéfices collectifs, voire même extérieurs au groupe qui les a conçus. Un conseil municipal d'enfants qui aura obtenu l'installation d'une table de ping-pong en béton dans un square ne saurait en réserver l'usage à ses seuls membres !

Les expériences ainsi partagées entre enfants et adultes requièrent par conséquent de ces derniers un certain nombre d'attitudes et de savoir-être constitutifs d'une éthique qui feront sans doute souche chez les enfants, à savoir : la fidélité à la parole donnée ; le respect des rythmes d'élaboration des projets des enfants et des modalités de fonctionnement des groupes qui les portent, et qui ne sont pas nécessairement les mêmes que les rythmes et les modalités des adultes ; la capacité d'accompagner et de dépasser les conflits internes propres à tout groupe démocratiquement constitué et organisé, et d'aménager les conditions de prise de parole et de décision qui permettent cette gestion collective et constructive des conflits ; l'aptitude à reconnaître et valoriser les compétences réelles plutôt que les apparences affichées. Autant dire qu'ici ni la démagogie ni l'improvisation ne peuvent être de mise pour qui veut rendre les enfants acteurs et auteurs de la découverte de leur citoyenneté en construction. Il n'en reste pas moins que, pour tous ceux qui veulent « lutter pour des logiques de bien public » en assumant leur « devoir d'avenir », il faut disposer du « goût de partager le pouvoir » (Charvet, 2001).

## Co-éducation et mixité sexuelle

Le « goût du partage du pouvoir », qui est souvent aussi celui du partage des valeurs fondatrices de l'action tournée vers le « bien public », peut d'autant mieux être transmis aux jeunes générations qu'il est éprouvé et illustré sous leurs yeux par les différents adultes en charge de leur éducation. Mais il gagne aussi à être précocement développé entre les sexes. On ne peut traiter de la question des représentations que les enfants se font d'eux-mêmes et de leurs potentialités co-éducatrices — non pas spontanées, mais pédagogiquement forgées — en négligeant de mentionner les atouts et les contraintes que leur imprime la différence des sexes et des genres.

Une remarque sémantique s'impose à ce sujet. Si la plupart des dictionnaires usuels de la langue française s'avèrent muets ou, au mieux, laconiques et réducteurs pour définir le terme de « co-éducation » (« éducation donnée ou reçue en commun », indiquent à cette enseigne les dictionnaires *Larousse* de tous formats depuis 75 ans), la consultation des « moteurs de recherche » francophones dont s'est dotée la « toile » de l'Internet oriente en premier lieu vers deux catégories d'acception de ce terme : celle que lui confère dans son domaine d'engagement associatif et militant l'une des deux grandes organisations nationales de parents d'élèves de l'enseignement public — la Fédération des conseils de parents d'élèves

---

<sup>1</sup> L'éducation pour la santé et la promotion de la santé sont des domaines particulièrement propices aux approches coopératives (et réciproquement).

(FCPE) — et qui en fait, avec la gratuité et la laïcité, l'un de ses principaux objectifs stratégiques pour agir au sein et autour de l'univers scolaire ; et celle, d'un tout autre ordre, sur laquelle se penchent, en la problématisant, les mouvements associatifs de jeunesse et d'éducation populaire affiliés à l'Organisation mondiale du mouvement scout (OMMS), aujourd'hui mixte, ou à l'Association mondiale des guides et éclaireuses (AMGE), qui reste d'obédience féminine.

Selon cette seconde acception, qui constitue aujourd'hui un sujet de débat dans le scoutisme et le guidisme mais aussi dans nombre d'associations et — on y reviendra — de services publics à vocation éducative, la co-éducation désigne « l'éducation réciproque des uns par les autres et plus particulièrement l'éducation en commun des garçons et des filles dans le respect et l'écoute de chacun. Cette éducation a comme objectif la préparation à une vie où la qualité des relations entre hommes et femmes au sein du couple, de la famille, du travail et de la société conditionne le bonheur et le développement tant individuel que collectif » (Magorini, 2002).

Cette approche de la co-éducation peut sembler restrictive car excessivement centrée sur les seules interactions, en l'occurrence sexuellement déterminées, entre les enfants ou les jeunes et sur les rôles de régulateurs et de médiateurs que sont invités à y tenir les adultes. Elle a néanmoins le mérite de tirer la réflexion et l'action éducatives vers la prise en compte de contraintes individuelles et sociales que, soit par parti pris idéologique, soit sous l'influence de divers mécanismes de scotomisation, les tenants de la pédagogie coopérative ou encore les acteurs du développement social urbain sont parfois tentés de négliger. Les éducateurs des équipes et des clubs de prévention spécialisée et certains enseignants sont, quant à eux, de plus en plus amenés à en reconnaître l'importance, en particulier dans les quartiers marqués par une forte présence de familles issues de l'immigration extra-européenne et par les difficultés culturelles et socio-économiques qui y sont souvent attachées.

Or, pour ne prendre que l'exemple des adolescentes de ces quartiers, chacun — et, pour commencer, ces adolescentes elles-mêmes — s'accorde à souligner que se pose de façon récurrente la question de savoir comment aider nombre d'entre elles à investir, au-delà de leurs espaces familiaux, les différentes composantes de l'espace public et, plus généralement, à y légitimer l'expression de leur créativité et de leurs potentiels. À leur écoute, on perçoit leurs besoins, autrement manifestés et spécifiés que chez les garçons, d'être respectées, valorisées, mises en confiance et rassurées — ainsi que leurs parents — par des cadres d'activités tels que ceux de l'accompagnement à la scolarité, des ateliers de théâtre et de danse, etc., pour peu que ceux-ci soient suffisamment structurés et structurants. À ces conditions, et sous réserve que les tentations d'emprise des garçons y soient efficacement contenues, elles sauront souvent s'enhardir et devenir sources, porteuses ou parties prenantes actives de projets qui les concernent elles-mêmes, mais qui peuvent concerner aussi leurs camarades des deux sexes, leurs familles, leurs proches, leur quartier, leur ville.

Les cadres « structurés et structurants » ici évoqués, pour propices qu'ils puissent être à la coexistence équilibrée et émulative des enfants et des jeunes des deux sexes, n'en relèvent pas moins de la responsabilité et de la volonté des adultes d'agir conjointement pour les instituer dans les pratiques quotidiennes. En ce domaine comme en tant d'autres, la coopération des adultes détermine celle, attendue et recherchée, des enfants et des jeunes, ainsi que la possibilité de satisfaire et de faire progresser garçons et filles, ensemble et, parfois, séparément. Des engagements communs des parents et des éducateurs à dénoncer et dépasser les préjugés et les discriminations sexistes après les avoir laissés s'exprimer en mots et, le cas échéant, en avoir sanctionné les gestes inacceptables ; de leurs capacités à reconnaître et faire reconnaître les dissemblances, les opportunités et les contraintes liées à la différence des sexes ; de leurs prises de conscience de la nécessaire complémentarité, à tout âge et en toutes circonstances, des apports des garçons et des filles comme des hommes et des femmes à des entreprises collectives ; de la volonté de leurs employeurs de favoriser la mixité des encadrants, et notamment la présence d'hommes, encore trop souvent anecdotique, dans les projets et les services dédiés aux jeunes enfants : de l'ensemble de ces facteurs qui concernent les adultes, les représentations qu'ils se font des enfants et celles qu'ils entendent promouvoir entre ceux-ci, dépend au final la possibilité d'« éduquer les filles et les garçons ensemble afin qu'ils vivent les mêmes choses, qu'ils s'enrichissent les uns et les autres de leurs perceptions et de leurs sensibilités différentes, de leurs enthousiasmes respectifs » (Magorini, 2002).

Ne s'agirait-il cependant, aux âges adolescents, que d'une utopie supplémentaire ? Si, s'agissant du milieu scolaire, utopie il y a, elle n'est pas vraiment récente. Décrétée en 1957, la mixité au collège (et à l'école primaire) a été progressivement introduite en France dans les années soixante — du fait notamment de déficits conjoncturels en locaux et en enseignants qui ne permettaient plus d'absorber la poussée démographique et les progrès de la scolarisation —, avant d'y être érigée au rang de principe

organisateur en 1975. Depuis lors, la scolarité des filles et celle des garçons ont fait l'objet de travaux de recherche abondants, mais le plus souvent menés séparément. Relayées par les médias, les équipes éducatives font néanmoins état de difficultés récurrentes à gérer au quotidien les relations entre filles et garçons, notamment dans les établissements secondaires.

Certains observateurs se sentent aujourd'hui encouragés à dresser un bilan mitigé de la mixité sexuelle à l'école (Fize, 2003). Selon eux, l'objectif d'assurer la « pleine égalité des chances » entre les filles et les garçons par la « lutte contre les préjugés sexistes » (pour reprendre les termes d'une circulaire de 1982 et d'une convention de 2000, toutes deux internes à l'Éducation nationale) aurait dû s'assortir du recours à des pédagogies différenciées. Dans les milieux populaires, en effet, la réussite scolaire des jeunes filles et leur accès à des filières scientifiques ou professionnelles majoritairement fréquentées par les garçons seraient entravés par les attitudes indisciplinées et sexistes de nombre de ces derniers. Les garçons, de leur côté, subiraient plus violemment ou plus longtemps que les filles la difficile confrontation entre les remaniements identitaires propres à l'adolescence et les exigences normatives de la vie et de la culture scolaires. Il en résulterait chez eux des phénomènes de démotivation et de « décrochage », et des comportements violents réactionnels. Aussi, parce qu'il consiste à favoriser l'égalisation des chances, en particulier entre les sexes, le projet politique de l'école serait-il de nature à déstabiliser certains garçons. En effet, et paradoxalement, sa réussite signe également un échec relatif : le taux de réception des filles au baccalauréat est, en moyenne, supérieur de 5 % à celui des garçons. Il est enfin avancé que certaines activités pédagogiques — éducation physique et sportive, éducation à la santé et à la sexualité — gagneraient à être organisées en séparant les sexes. Il est vrai que, sexualisé ou non, le corps de l'« élève » est depuis toujours une grande source de malaise pour les institutions scolaires qui échouent le plus souvent à le percevoir et à le penser autrement qu'en fonction d'un souci de maîtrise posturale et comportementale ou qu'à travers une approche hygiéniste et sanitaire (Jésu, Rosenczweig, 1994).

## **La co-éducation comme occasion de dépassement des « discriminations positives »**

L'école de la République doit-elle refléter et assumer les réalités complexes de la société civile et, de ce fait, mélanger par principe et en toutes circonstances, les filles et les garçons, et — mieux encore — leur donner le goût de ce mélange ? Doit-elle au contraire autoriser de temps à autres la séparation des filles et des garçons au motif que celle-ci protégerait les unes et les autres de certaines tensions conjoncturelles constatées entre le principe de mixité et le principe d'égalité des chances ? Cet important dilemme est moins serré qu'il n'y paraît dès lors qu'on l'aborde du point de vue de la co-éducation.

Il est rare, pour commencer, que le contournement ou l'évitement d'une difficulté soient les meilleures façons de la résoudre durablement. Au cœur de la difficulté est souvent tapie l'amorce de la solution. La différence des sexes est une réalité complexe dont la prise en compte garantit la vitalité de toutes les organisations sociales et dont le déni, *a contrario*, finit par l'appauvrir et la menacer. Séparer les sexes dès l'enfance ou la jeunesse n'abolit pas le désir de leur rapprochement, et parfois l'exacerbe, mais le place sous une tutelle plus ou moins arbitraire qui en réduit *ipso facto* la créativité.

Il n'est pas certain, en outre, que le fait de mettre en exergue les conséquences attribuées à telles ou telles différences — qu'elles soient sexuelles ou, d'un autre point de vue, sociales — pour les traduire ensuite en actes à visée compensatrice permette de tenir bon en toutes circonstances sur les exigences de l'égalité. La question de la mixité sexuelle — et sociale — à l'école est l'un des avatars de toutes celles qui viennent abonder le débat sur la pertinence et l'efficacité des politiques dites de « discrimination positive ». Certaines de ces politiques s'attachent à bon escient à visibiliser, dans un premier temps, les inégalités qu'elles se donnent pour objectif, dans un second temps, d'abolir. Une telle approche s'impose sans nul doute pour entreprendre de sortir activement certains quartiers de leur enclavement, de leur image dégradée et de la désespérance qui affecte leurs habitants. Elle ne saurait s'imposer dans les mêmes termes pour conjurer les représentations néfastes que les garçons et les filles se font les uns des autres au sein de leur classe ou de leur établissement scolaire. Réhabiliter le paysage urbain et l'habitat, dispenser des formations qualifiantes, activer les dynamismes économiques, sociaux et culturels dans les quartiers ciblés par la « politique de la ville » sont autant d'objectifs quantifiables accessibles, du moins en théorie, à une politique redistributive. Remanier en profondeur les facteurs complexes qui, au-delà des voiles de toutes sortes dont on les pare, affectent et conditionnent la question de l'émancipation conjointe des garçons et des filles est un objectif d'une autre nature et qui requiert des méthodes de traitement politique d'une égale complexité.

Enfin, à l'inverse des tentations du repli régressif ou de la compensation sommaire, le parti pris de la co-éducation invite manifestement à conforter coûte que coûte le principe de la mixité. Il consiste à faire le pari que l'alliance des éducateurs et des éducatrices — pères et mères, enseignants et enseignantes, etc. — ne peut se soustraire, malgré les aléas, à l'impératif de rendre possibles, puis souhaitées, puis incontournables les occasions de coexistence et de coopération des garçons et des filles dans chacun des cadres éducatifs qui s'offrent à eux. La coopération des éducateurs comme celle des enfants se trouvent en effet enrichies et consolidées par les différences mêmes, de sexes mais aussi d'âges et de conditions sociales, de ceux qui y consacrent leurs volontés et leurs énergies. Sans ces différences, la co-éducation ne se réduirait qu'à une coalition d'intérêts conjoncturels et y perdrait la plus-value de liens et de sens attendue d'elle.

On voit par cet exemple que si le principe de co-éducation relève d'un processus plutôt que d'une méthode, c'est parce qu'il relève aussi d'une option éthique : celle qui permet de prendre position face à de difficiles choix de société. Ces choix, et l'éthique qui guide leurs issues, déterminent comme on vient de le voir les relations qui s'instaurent entre les enfants et les jeunes. Ils déterminent plus encore celles que les adultes établissent entre eux en matière d'éducation.

## DES ADULTES EN RECHERCHE MALADROITE LES UNS DES AUTRES

### Le labyrinthe des représentations

Les enfants sont souvent de talentueux capteurs d'ambiance, de perspicaces décodeurs des messages implicites et des contradictions larvées. Ils savent identifier comme autant de repères pratiques les formes dont les adultes parent leurs attitudes et leurs préceptes et ils sont sensibles à celles de ces formes qui font mentir le fond ou qui en révèlent la vérité cachée. Ils notent avec attention les mots et les gestes qui expriment en sous-main tantôt l'entraide, tantôt la rivalité, tantôt l'indifférence.

Le fait, par exemple, de désigner comme des « fautes » les erreurs qu'il commet dans sa dictée ou son exercice de mathématiques indique avec insistance à l'enfant la culpabilité qu'il devrait éprouver de ne pas posséder d'emblée les savoirs que l'école est supposée lui faire acquérir, ou de ne pas avoir encore réussi à les maîtriser par son propre travail. Suivant cette logique, copier sur son voisin s'assimile à un vol ou à une « tricherie » et non pas à une forme spontanée de sollicitation des compétences d'autrui et de coopération. Le second message, plus ou moins codé, ainsi délivré est que l'école des apprentissages est l'école de la compétition précoce et que l'appropriation individuelle des savoirs est l'un de ses fondements.

À titre de contre-exemple, il est intéressant de relever que le système scolaire finlandais, identifié comme le plus « performant » parmi ceux des trente-deux pays de l'OCDE, repose sur le principe du travail par petits groupes des enfants afin de respecter leurs différents rythmes d'apprentissage, et qu'il s'abstient de les noter avant l'âge de 12 ans. Ces orientations résultent d'un consensus national sur la définition du rôle de l'école.

Les attendus et les voies de la performance éducative sont donc multiples, à l'image des modèles de société qui les inspirent, comme le sont aussi les façons de les présenter aux enfants.

Des pédagogues et des parents mus par un parti-pris d'émulation collective plutôt que par un souci d'efficacité individuelle souhaitent encourager les enfants, on l'a vu, à multiplier les expériences de coopération à l'occasion de leurs jeux, de leurs apprentissages scolaires ou non scolaires et de leurs diverses réalisations. Ils les incitent pour ce faire à établir entre eux des relations épurées de l'habituel recours à l'intrusion agressive ou à la rivalité de principe, et préservées des inutiles tensions qui en résultent. Les enfants de tous âges sont prêts à se laisser convaincre du bien fondé de ces invitations à la collaboration pacifique et même à adhérer sans réserve aux convictions qui les sous-tendent. Ils éprouvent toutefois le besoin compréhensible que l'exemple de la cohérence leur vienne des adultes et, pour commencer, de ceux qu'ils côtoient quotidiennement ou régulièrement et qui, à ce titre, déterminent leurs univers et leurs modèles éducatifs.

Force est alors de constater que cette attente est le plus souvent déçue. Au sein des familles et des institutions éducatives, comme entre les familles, entre les institutions, et surtout entre les familles et les

institutions, il est encore bien rare de voir les logiques de coopération s'installer spontanément. Il n'est pas problématique en soi que, dans ces différents espaces de délibération, ne règne pas une parfaite harmonie en matière d'éducation. La divergence des points de vue des adultes peut même constituer une source d'enrichissement et de dialogue à laquelle les enfants, à leur échelle et à leur tour, peuvent venir puiser. Les difficultés commencent et, parfois, s'aggravent sur un mode exponentiel lorsque l'accumulation des couches de représentations que les adultes se font les uns des autres crée un dédale de cloisons étanches où les occasions de leurs rencontres et de leurs échanges viennent s'égarer. Le parcours éducatif prend alors pour l'enfant les allures d'un labyrinthe dans les recoins duquel les adultes lui donnent l'impression de se chercher sans pouvoir ou vouloir se trouver, mais où chacun d'entre eux lui fait part de sa propre vision, nécessairement partielle et partielle, de ce parcours.

Une telle configuration de l'espace éducatif, jointe aux aléas communicationnels qui lui sont liés, peut refléter et entériner une stratégie d'évitement de la part des adultes. Entretienue par un glacis de représentations tortueuses ou inconciliables, et parfois par les cuisants échecs de leurs relations antérieures, cette volonté d'évitement mutuel peut constituer le seul consensus dont ils sont capables. Les enfants sont alors exposés à un double risque : s'aventurer tout d'abord à effectuer par eux-mêmes la synthèse des points de vue et des injonctions formulés par les adultes, et à en débusquer la plus ou moins probable cohérence ; céder ensuite à la tentation de se glisser dans les angles morts des contradictions qu'ils sont à même de repérer à la lumière de ce difficile exercice.

Les enfants peuvent aussi se voir confier malgré eux, voire à leur détriment, une tâche de messagers ou de médiateurs entre des adultes qui craignent ou font échouer les occasions de communiquer directement entre eux. Ainsi en va-t-il des enfants de certains couples séparés lorsqu'ils se voient lestés, de retour d'un week-end ou de vacances passés chez l'un des parents, d'une consigne adressée à l'autre et commençant par : « Tu diras à ton père (ou à ta mère) que... »

Ainsi en va-t-il encore, et de façon massive, de ces « mots », informations, imprimés, convocations, etc., destinés aux parents et que les enseignants confient au « carnet de correspondance » des enfants (ou, à l'inverse, que les parents destinent aux enseignants par le même moyen). Pour peu que l'enfant se montre étourdi ou que, pour une raison plus complexe, il néglige d'assumer ce rôle de « passeur » d'un message qui le concerne le plus souvent au plus haut point, il sera triplement victime de l'échec de cette étonnante modalité de (non-) communication entre adultes : d'une part au regard du contenu même du message ainsi négligé ; d'autre part, en se trouvant injustement désigné comme le principal responsable de sa non-transmission en temps utile ; enfin en contribuant malgré lui à l'aggravation des représentations péjoratives que ses parents et ses enseignants se font les uns des autres et qui ne peuvent imprimer qu'une marque péjorative, à terme, sur le contexte de déroulement de sa scolarité.

Le même scénario, ou des variantes de celui-ci, peut s'observer en dehors du cadre scolaire chaque fois qu'au motif de sa « garde », de ses loisirs, de sa santé, de telle ou telle action socio-éducative dont il bénéficie, un enfant est temporairement confié par ses parents à un service, une institution, une association, etc., qui assure à son égard une suppléance parentale transitoire de fait.

## **Des représentations porteuses de hiérarchies implicites**

L'édification et la mise en action de systèmes de représentations complexes entre les différents adultes en charge, à des degrés de responsabilité variables, de l'éducation d'un enfant sont des phénomènes culturels inévitables. Cette complexité se manifeste bien en amont et bien au-delà du seul champ éducatif. Elle est le produit des lignes de clivage plus ou moins marquées et plus ou moins sinueuses qui, traversant la société dans son ensemble, caractérisent les relations entre les hommes et les femmes, les pauvres et les riches, les diplômés et les non-diplômés, les actifs et les non-actifs (et, parmi les actifs, ceux qui disposent d'un emploi garanti et ceux qui n'en disposent pas), les jeunes et les vieux, les natifs du pays de résidence et les migrants, etc. L'un des principaux enjeux des organisations politiques et sociales est de fournir aux représentations mutuelles qu'engendrent ces lignes de clivage une série de cadres d'expression et d'action concertées. À partir de là, il s'agit de relier et de réunir, autour de projets partagés et si possible collectifs, les personnes et les groupes que, sinon, ces représentations et ces clivages menaceraient d'enfermer dans des solitudes ou des conflits sans issues.

Aux lignes de clivage qui traversent ainsi le domaine de l'éducation des enfants s'ajoute, depuis que l'État et les pouvoirs publics l'ont investi, soit depuis près de deux siècles, celles qui distinguent les

parents, éducateurs profanes de première ligne, des professionnels de l'éducation, de l'enfance et de la famille. Cette distinction des fonctions et des rôles, entre une sphère familiale privée et une sphère professionnelle ou professionnalisée publique (ou parapublique), est génératrice de systèmes de représentations spécifiques, eux-mêmes porteurs de potentialités positives et négatives mais aussi, et souvent pour commencer, de quiproquos divers. Aucun projet conçu dans une perspective de co-éducation ne peut faire l'économie de l'analyse ni de ces représentations ni des tensions qui en résultent et qui, les remaniant au fur et à mesure en un processus dynamique, va fournir au projet envisagé une large part de son énergie.

Il peut tout d'abord s'agir de représentations positives, voire exagérément positives.

Ainsi des parents peu assurés, à tort ou à raison, de leurs capacités éducatives, de leur niveau d'instruction, de la qualité du cadre de vie qu'ils sont en mesure de prodiguer à leurs enfants, etc., peuvent-ils faire plus ou moins ouvertement le choix de s'en remettre aux professionnels et aux institutions pour pallier ce déficit supposé.

À l'extrême, et dès la naissance de l'enfant, ce choix peut prendre la forme de la remise de celui-ci, en vue d'adoption, au service départemental de l'Aide sociale à l'enfance. L'institution est alors ce qui permet d'organiser en toute sécurité le transfert de l'enfant à une famille imaginée plus à même de pourvoir durablement à ses besoins.

Plus banalement, la confiance absolue que certains parents semblent accorder aux crèches, aux écoles, aux centres de loisirs, aux associations d'accompagnement à la scolarité, aux services de soins, etc. auxquels ils confient leurs enfants peut se manifester par une quasi-absence de dialogue avec les responsables et les équipes de ces structures. Un effacement aussi visible — et l'oxymoron, ici, n'est pas une clause de style — est souvent interprété par ceux-ci, selon les circonstances, comme un signe de désintérêt, de délégation passive, de consumérisme, de refus de communication ; bref, de façon péjorative. Souvent le fait de familles migrantes et de conditions sociales modestes, cette attitude parentale gagnerait pourtant à être plus systématiquement perçue en référence à la représentation élogieuse qu'elles se font des institutions du pays d'accueil et du professionnalisme de leurs agents. Le malaise linguistique et culturel de ces familles et l'auto-dévalorisation qui lui est liée majorent souvent cette distance déférente. Dans ces conditions, le quiproquo risque de très vite s'installer et de prendre la place d'un dialogue, en panne de démarrage, que le déclic d'une médiation interculturelle initiale — voire simplement linguistique — pourrait pourtant suffire à engager. L'expérience indique à quel point l'instauration d'un tel dialogue est de nature à mettre sur la voie d'une coopération fructueuse des adultes — parents et professionnels — dont les relations bénéficieraient alors de dosages plus équilibrés et plus réalistes de l'estime que, dans l'intérêt des enfants, ils ont lieu de se porter.

Pour rester dans le registre des représentations positives, il arrive — bien qu'encore trop rarement — que les professionnels des services sociaux, médico-sociaux et socio-éducatifs soient incités par leurs employeurs ou leurs encadrants à ne pas cantonner le « diagnostic » des situations individuelles ou collectives dont ils ont à connaître à l'inventaire des seuls déficits et problèmes des personnes et des familles. Ils sont aussi encouragés à l'étendre au repérage systématique des compétences, des ressources et des potentialités de celles-ci. Cette approche, inspirée des méthodologies de la santé communautaire et du développement social local, est ainsi systématisée dans le cadre de certaines formations initiales de travailleurs sociaux d'inspiration québécoise ou belge. On y invite les professionnels à présenter leurs analyses des situations familiales problématiques sous la forme d'un tableau à deux colonnes : une colonne doit mentionner les difficultés et les facteurs de risques identifiés, et l'autre, en nombre égal, les « habiletés » et les facteurs de protection, intrinsèques à la famille ou présents dans son environnement, susceptibles d'être activés pour y remédier.

Un effet d'entraînement et la mise en rotation d'un « cercle vertueux » de représentations mutuelles sont manifestement attendus de ce type d'exercice. Plus les professionnels s'efforceront de visualiser « ce qui va bien » dans les familles en regard de « ce qui va mal », plus ils pourront ouvrir la palette des solutions aux problèmes présentés en restituant aux parents cette part de pouvoir, d'initiative et de créativité dont la confiscation ou la dénégation ressenties suscitent chez eux désespoir, méfiance, voire hostilité. Autrement dit, les parents pourraient, à leur tour, percevoir et décrire les professionnels au moyen d'un tableau à double colonne... selon une logique non pas d'usagers « consommateurs » de services, mais de partenaires à part entière de l'action de ceux-ci.

Tout se passe cependant comme si, dans les domaines de l'action sociale, médico-sociale, socio-éducative et même — tout simplement — éducative, la présence ou la figure de l'enfant en difficulté ou

en risque de danger condamnaient parents et professionnels à s'interdire de laisser leurs relations s'ouvrir à l'influence des représentations mutuelles positives susceptibles de s'y introduire.

Ainsi s'avère-t-il fort difficile, en pratique, de convaincre les professionnels de l'éducation d'adopter en routine un mode d'appréciation systématiquement bivalente de ce que sont et font les parents. Qu'ils travaillent dans des institutions d'éducation ordinaire ou, plus encore, d'éducation spécialisée, c'est-à-dire qu'ils côtoient un grand nombre d'enfants répartis par tranches d'âges ou un petit nombre d'enfants en difficulté, ces professionnels sont plus souvent formés et habitués à repérer en premier lieu ce que les parents ne sont pas et ce qu'ils ne font pas, ou ce qu'ils font mal.

Il en va bien entendu des raisons d'être de leur métier, ou de ce qu'ils imaginent de ces raisons d'être. Elles découlent d'une expertise à laquelle il leur est donné à penser que celle des parents ne saurait être assimilée ni même comparée. Selon le lieu et le contexte de leur exercice, ils sont ou s'estiment invités à se situer loin des parents (dans une relation de nécessaire différenciation statutaire, de légitime distanciation pédagogique ou éducative), au-dessus d'eux (dans une relation de surveillance), au-dessous d'eux (dans une relation de soutien, présupposant comme avérées leur solidité et leur stabilité propres), derrière eux (dans une relation de suivi vigilant), devant eux (dans une relation de guidance éclairée et éclairante), mais rarement à côté d'eux, dans une relation d'échanges égalitaires et de coopération.

Il est ainsi bien rare que les savoirs et les expériences des parents, sans être confondus avec ceux des professionnels, soient perçus et reconnus — quand ils le sont — autrement que dans un rapport de hiérarchie. Tenir compte de la différence des responsabilités et des expertises respectives des parents et des professionnels est juste et nécessaire ; les hiérarchiser l'est-il tout autant ? Si oui, dans quels buts affichables ? Si non, à quoi bon entretenir un système de représentations à ce point contre-productif ?

Les mêmes questions peuvent être déclinées au sujet de hiérarchies afférentes à chaque catégorie d'acteurs et qui, souvent plus implicites, plus intériorisées voire masquées, ne s'avèrent pas moins à l'œuvre lorsqu'il s'agit d'apprécier et de distinguer les contributions en présence. Ainsi, par allégeance aux modèles socio-culturels dominants, les compétences éducatives des familles de cadres ou d'enseignants sont-elles souvent réputées *a priori* supérieures à celles des familles d'ouvriers (sauf si elles sont « méritantes »), de chômeurs ou de bénéficiaires du RMI. Et, pour ce qui concerne les professionnels, on observe régulièrement que le point de vue et la parole d'un psychologue ou d'un médecin, sans doute parce qu'ils sont indexés au nombre de leurs années d'études, ont en général plus de poids que ceux, par exemple, d'une technicienne de l'intervention sociale et familiale.

## La démocratisation en ligne de mire

La difficulté des parents et des professionnels à percevoir clairement et sereinement la valeur et la portée — mais aussi les limites — de leurs apports respectifs à l'éducation des enfants semble donc résulter d'un déficit ou d'un retard du processus de démocratisation de leurs relations. Certes, des incitations, plus ou moins fermes et plus ou moins suivies d'effets, ont été données par le législateur et les administrations pour instituer la participation des parents aux conseils d'école, aux différentes instances des établissements scolaires secondaires, aux conseils de crèche (restés cependant facultatifs) et, dans les établissements sociaux et médico-sociaux, aux « conseils de la vie sociale » — nouvelle dénomination, depuis la loi du 2 janvier 2002, des conseils d'établissements — et — selon la même loi — à « d'autres formes de participation ». La participation effective des parents aux décisions qui concernent leurs enfants dans les institutions auxquelles ils les confient ne peut être évaluée pour autant à la seule aune de la mise en place et du fonctionnement de ces dispositifs formels. Les termes en lesquels se manifeste, pour l'essentiel, la question qu'elle soulève sont ceux de la répartition égalitaire des rôles parentaux et institutionnels dans l'éducation, la protection, l'épanouissement, la révélation des potentialités, etc., des enfants. Or cette répartition « politique » fait aujourd'hui d'autant plus problème que le modèle, post-moderne, de la « famille relationnelle » (de Singly, 1996) se soutient d'une revendication croissante du pilotage par les parents de la dimension affective de l'éducation, au sens large, des enfants, et notamment des plus jeunes.

« L'importance de l'affectif dans le lien parent-enfant n'est pas nouvelle, mais elle semble envahir toute la scène dans un contexte où d'autres personnes que les parents ou les proches dispensent une partie des soins aux jeunes enfants. [...] Devant se situer face aux spécialistes entourant l'enfance, le parental a peine à affirmer sa spécificité, sinon par le déploiement de l'affectif ou le mimétisme du rôle d'expert » (Lemieux, 1996).

Dans ce contexte, et parallèlement, le champ professionnel entend aujourd'hui faire valoir une expertise destinée à mettre à distance tant le « déploiement de l'affectif » auquel il a longtemps succombé

à l'égard des enfants que le « mimétisme » de ce rôle parental auquel il avait de ce fait tendu à se substituer.

Des aléas comparables, c'est-à-dire pensés et exprimés en des termes bien plus psycho-affectifs et relationnels que juridiques et politiques, entravent aujourd'hui la question de la démocratisation des relations intra-familiales et, pour commencer, celle de l'égalisation des droits et des devoirs des mères et des pères et de la co-parentalité, en particulier en cas de séparation conjugale. Les récentes évolutions du droit de la famille peinent encore à traduire dans les pratiques privées — et même judiciaires — les principes d'une autorité parentale à la fois réellement partagée entre les deux parents et centrée, en toutes circonstances, sur l'intérêt de l'enfant (Neyrand, 2003).

## Les ambiguïtés du modèle « psycho-politique »

Quoi qu'il en soit, et depuis l'émergence sociale du « sentiment de l'enfance » (Ariès, 1960), c'est aujourd'hui comme hier au plan politique que s'affirment, se nouent et se dénouent les représentations qui déterminent en grande partie les relations entre adultes, et notamment entre parents et professionnels, les possibilités de leurs rencontres et de leurs échanges et, partant, celles de leurs projets de co-éducation.

La période qui mène de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle est celle à l'issue de laquelle les progrès de la santé publique (rendus possibles par l'accès généralisé à l'eau potable et à l'assainissement des eaux usées, à la vaccination, puis aux antibiotiques) permettent, dans les pays riches, une maîtrise sans précédents de la mortalité infantile. Les systèmes de pouvoir-savoir qui s'affrontent et se conjuguent entre les familles et les professionnels délégués auprès d'elles par les pouvoirs publics se concentrent alors sur la question du corps et de la vie de l'enfant. Les pratiques qui en résultent relèvent de ce que Michel Foucault désigne sous le terme de « bio-politique », à savoir cette « prolifération des technologies politiques qui [...] vont investir le corps, la santé, les façons de se nourrir et de se loger, les conditions de vie, l'espace tout entier de l'existence » (Foucault, 1976).

Sans abolir totalement ce dispositif « bio-politique », la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle lui en superpose un autre qui convoque familles et professionnels sur une nouvelle scène normative dont les modes d'occupation sont dramatisés par les intrigues et les enjeux qui s'y nouent autour de la question de la « protection de l'enfance ». Cette question est réactualisée en permanence par le traitement social et le traitement judiciaire dont elle fait l'objet — sans que, en France spécialement, la frontière entre ces deux types de traitement soit clairement tracée. Le savoir expert qui règne en maître dans ce contexte pour étalonner la pertinence des discours qui y sont tenus et pour valider voire évaluer les décisions qui y sont prises est d'obédience psychologique, de teneur psychogénétique et de déclinaison psycho-éducative. Il oscille en l'espèce entre un pôle psychiatrique, extension de la référence bio-médicale antérieure, et un pôle psychanalytique, qui cristallise autour de lui le modèle néo-libéral et individualiste en passe d'être proposé aux diverses institutions, publiques et parapubliques, dédiées aux enfants et aux familles. Ce dispositif que l'on pourrait qualifier, pour paraphraser Foucault, de « psycho-politique », se concrétise à travers un *continuum* de pratiques institutionnelles à la fois discriminantes, compréhensives et orthogéniques dont le paradigme est alors, selon le sociologue Jacques Donzelot, celui que met en scène le tribunal pour enfants. Il y voit un lieu emblématique « où le mode de comparution implique l'enclaustration de l'enfant et de sa famille dans un entourage de notables, de techniciens sociaux et de magistrats, image d'encerclement par l'établissement d'une communication directe entre les impératifs sociaux et les comportements familiaux sanctionnant au détriment de la famille un rapport de force » (Donzelot, 1977).

Le propos peut sembler excessif et l'appréciation sans nuance. L'un et l'autre sont caractéristiques d'une décennie où la sphère privée familiale, antérieurement vilipendée par les socialistes utopiques ou scientifiques, faisait l'objet d'une réhabilitation historique déjà amorcée par les mouvements d'éducation populaire. Les sphères publiques et institutionnelles y étaient concomitamment soumises au feu roulant de déconstructions radicales, et souvent justifiées, de leurs fonctionnements autoritaires et hiérarchiques. Il n'en reste pas moins qu'il y avait lieu, dès cette époque, de se préoccuper d'un « mode de comparution » des familles qui n'a pas fini, aujourd'hui encore, de produire ses effets délétères sur les relations entre parents et professionnels — tout comme continue à le faire l'archaïque et excessif hygiénisme « bio-politique » qui prévaut, ça et là, dans certaines structures d'accueil de la petite enfance et qui a longtemps prétendu justifier la mise à distance des parents au nom de la prévention des infections microbiennes dont ils seraient les vecteurs.

Avec le recul, l'approche « psycho-politique » des questions éducatives et socio-éducatives s'avère plus pernicieuse qu'il y semblait au temps de son installation et de sa consolidation dans les pratiques professionnelles, et de sa diffusion dans les organismes de formation. Au titre de la prévention primaire et secondaire des troubles de la relation parents-enfants et de leurs conséquences, et en référence du modèle prévalent de la psychanalyse, les parents étaient invités à effectuer auprès des professionnels des démarches personnelles, autonomes, non contraintes et quasi contractualisables (notamment sur le plan de la garantie du secret professionnel et de la non-intervention dans la vie privée). Ils pouvaient alors rencontrer des professionnels qui, complaisamment installés dans la posture d'un « sujet supposé savoir » dont ils se gardaient bien d'explicitier et de démystifier les fondements théoriques, oscillaient entre éthique de l'humilité assumée pour les uns et dissimulation rationalisée de l'impuissance, voire de l'incompétence, pour les autres. Auprès d'eux, les parents étaient quoi qu'il en soit invités à découvrir peu à peu leur vérité émancipatrice, ou à faire découvrir la leur à leurs enfants, au prix parfois d'une longue et aléatoire plongée dans les arcanes de leur histoire personnelle et familiale. Ce modèle psychothérapeutique, qui renvoyait parfois brutalement les parents à l'hypothèse d'une pathologie individuelle explicative de leurs difficultés sociales et éducatives, pouvait ne pas être totalement dépourvu de pertinence. Mais, outre que sa généralisation faisait objectivement et idéologiquement problème, il pouvait masquer une violence qui ne disait son vrai nom que dans un second temps. Juchés sur le piédestal de la représentation qu'ils se faisaient et aimaient donner d'eux-mêmes, certains des professionnels qui se plaisaient ainsi à « attendre la demande » laissaient entendre à cette occasion que leur savoir et leur pouvoir libérateur étaient éminemment précieux et désirables. Il convenait donc que ceux qui pouvaient en bénéficier acceptassent de venir jusqu'à eux — et non pas qu'à l'inverse ces professionnels fissent un pas vers eux. Il allait donc de soi que la relation d'aide ne s'instaurerait qu'au prix d'être acceptée d'emblée comme profondément inégalitaire.

Ce qui en outre n'était pas clairement dit — et ne l'est aujourd'hui pas toujours plus — résultait du cadre public d'exercice de la plupart de ces professionnels et des missions dévolues à leurs services, notamment au titre de la protection de l'enfance : à savoir qu'en cas d'absence de démarche volontaire ou de demande autonome des parents, l'autorité administrative ou l'autorité judiciaire disposaient des moyens légaux de les contraindre, de façon bien moins sophistiquée, à la relation d'aide. Elles en disposent aujourd'hui plus que jamais et en usent de façon sinon croissante du moins soutenue, comme en témoignent les données statistiques produites en matière de signalements d'enfants en danger ou en risque de danger, et envisagées en matière d'absentéisme scolaire.

La relative empathie psychologisante qui prévalait auparavant à l'égard des parents, et qui permettait au moins d'interroger dans son registre propre certaines dynamiques conjugales et intra-familiales, a toutefois progressivement perdu de sa prégnance, du fait même de certaines de ses outrances ou de certaines de ses inconséquences. C'est dans ces conditions que nombre de parents en difficulté mais rendus méfiants, à plus ou moins juste titre, à l'égard des offres de service des professionnels se retrouvent aujourd'hui seuls pour faire face aux interpellations qui leur sont adressées.

Quand bien même le contexte politique et institutionnel qui leur a imprimé sa marque depuis près d'un demi-siècle a connu de substantiels infléchissements, les relations entre parents et professionnels — et entre parents eux-mêmes — semblent donc, aujourd'hui, en France, piétiner au seuil d'un possible changement de nature. Elles peinent en effet à se départir des logiques de hiérarchie de savoirs et de compétences et des contraintes masquées qui font obstacle, malgré de récents efforts, à leur ouverture et à leur progressive démocratisation. L'analyse critique de ces logiques reste à parfaire. Elle a bénéficié, dans le champ de la protection de l'enfance, d'études comparatives européennes (Grevot, 2001) qui mettent en évidence les richesses et les ambiguïtés auxquelles ont conduit l'ambition mais aussi les complexités de la dimension « familialiste » des politiques sociales et éducatives françaises. Mais, en ce début de siècle, ce sont des réalités sociales, familiales, sociétales, idéologiques et politiques subrepticement remaniées qui viennent tirer l'analyse critique vers des enjeux d'un nouvel ordre.

## **Une pente dangereusement « éducativo-politique »**

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, tout se passe, en France tout du moins, comme si les relations entre les adultes étaient conduites à devoir se focaliser sur une dimension réductrice — en l'occurrence sécuritaire — de l'éducation en même temps qu'à se laisser capter dans des champs de forces contradictoires suscitant alternativement le rapprochement et la désolidarisation des acteurs concernés. Faisant suite aux certitudes positivistes de la phase « bio-politique » et aux introspections

ambivalentes de la phase « psycho-politique », les ingrédients d'une situation de crise semblent ainsi réunis — au sens où la « crise » désigne un état instable dont le dénouement permettra qu'advienne un nouvel ordre des choses. En l'espèce, c'est à l'entrée brouillonne dans ce qui ressemble à une phase « éducativo-politique » qu'il semble aujourd'hui donné d'assister — et, qu'on le veuille ou non, de participer. Alimentant sans grande retenue ni rigueur, surtout en périodes pré-électorales, les feux du débat public, les discours en présence interrogent de façon plus ou moins exacerbée les compétences et les responsabilités des parents mais aussi, quoique de façon plus discrète, celles des professionnels. Les accents catastrophistes dont ils se parent volontiers font courir à tous le risque du désespoir, du repli et de la stigmatisation mutuelle ou publique. Fort heureusement, ils constituent aussi un notable facteur de stimulation pour tous ceux, parents, professionnels, acteurs associatifs, décideurs politiques qui refusent malgré tout de disjoindre et d'éparpiller leurs forces, de succomber aux tentations d'une réactivité exclusivement réactionnaire, et de se laisser fasciner par les problèmes jusqu'à ne plus pouvoir envisager l'existence de solutions.

Quelles sont donc les composantes de la crise qui affecte actuellement les notions de « compétences » et de « responsabilités » en matière d'éducation ?

Il n'est pas récent — et on l'a souligné à plusieurs reprises — que les capacités éducatives des familles, et surtout des familles pauvres, soient tenues en piètre estime. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Emmanuel Kant estimait déjà que « l'éducation publique semble plus avantageuse que l'éducation privée » et que « cette dernière ne se contente pas de faire naître des défauts de famille, elle en assure la reproduction ». Souvent généralisé à l'excès ou déconnecté d'une analyse approfondie des facteurs socio-économiques et psychologiques en cause, le constat des « carences éducatives » que certaines familles font subir à leurs enfants a justifié de façon croissante le recours, aussi précoce que possible, à l'expertise des professionnels. Ces derniers ont eux-mêmes longtemps été formés dans l'idée qu'ils devaient pallier ou corriger l'inexpérience et l'incompétence des parents, et dans la méconnaissance de ce que ceux-ci apportent au quotidien à la sécurité, à la santé et à l'éducation de leurs enfants.

La période « bio-politique » a bien entendu été celle de la prédominance de ce type de représentations et de la formalisation des pratiques, politiques, institutionnelles et professionnelles qui s'en suivaient. Aussi bien le modèle de la bourgeoisie éclairée de la III<sup>e</sup> République (Rollet, 1990) que le modèle soviétique ont ainsi rêvé de soustraire autant que possible les enfants, et surtout les plus jeunes (et même les enfants à naître), aux risques que leurs parents pouvaient leur faire encourir pour les confier à telle ou telle institution collective, publique ou privée. Une fois épuré des dérives, constitutives d'un véritable eugénisme social, dont il était potentiellement porteur, ce projet a néanmoins eu le mérite de permettre la mise en place, dans l'un et l'autre de ces modèles, de l'obligation, de la généralisation et de la gratuité de l'instruction scolaire.

Sans renoncer à la volonté sinon de réduire du moins de contrôler le pouvoir des parents, les tendances propres à la période « psycho-politique » ont été de commencer à leur reconnaître les compétences afférentes aux responsabilités qu'ils revendiquaient, mais de le faire « dans un double mouvement d'incrimination et de valorisation de la famille. Suspectée de mal faire, la famille est en même temps érigée en condition exclusive du bien-être de chacun, finalisée comme lieu du véritable bonheur, de la réussite des enfants, de la réalisation de soi » (Donzelot, 1999). Conformément au registre lexical de cette époque, on se met alors à parler de « familles pathogènes » — et notamment de « mères pathogènes » — pour désigner celles qui font du mal à leurs enfants en prétendant leur faire du bien, et qui sont de ce fait dûment invitées à s'interroger en profondeur sur leurs fonctionnements et à les redresser derechef, accompagnées dans cette entreprise par des professionnels « supposés savoir » ce qu'il en est. En cas de refus ou d'échec du traitement préconisé, la responsabilité en revient évidemment à la seule famille ; les pratiques institutionnelles et professionnelles sont trop convaincues de leur pertinence et de l'adéquation des compétences techniques qui les inspirent pour se laisser soumettre aux épreuves, appréhendées comme humiliantes, de l'évaluation externe.

Un phénomène sans précédent, mais paradoxalement peu commenté du point de vue de ses conséquences éducatives et sociales, a par ailleurs marqué cette même époque : pour la première fois dans l'histoire des civilisations humaines, la procréation peut désormais être maîtrisée de façon fiable et massive. Plus exactement, la très grande majorité des femmes et des couples des pays riches ont acquis un pouvoir de décision et de contrôle sur la naissance de leurs enfants. Ce pouvoir, encadré en toutes circonstances par des professionnels médicaux et médico-sociaux, résulte de l'accès facilité à la contraception physique ou chimique, de la dépénalisation de l'interruption volontaire de grossesse et du développement des techniques d'assistance médicale à la procréation — sans parler de la mondialisation

du champ de l'adoption. En d'autres termes, tout enfant est réputé résulter du choix libre, volontaire et éclairé de sa mère ou du couple de ses parents de l'avoir mis au monde (ou adopté) et pouvoir bénéficier en outre de leur intention explicite de l'élever au moins jusqu'à l'âge de sa majorité. On sait que, bien évidemment et pour de multiples et complexes raisons que l'on ne détaillera pas ici, les réalités sont loin de toujours correspondre à la simplicité de cet énoncé. Le désir d'enfant est loin d'être la propriété exclusive de ses seuls parents. Et, même désiré, un enfant occasionne des épreuves et des joies que nul n'aurait su prévoir avant sa venue. L'implicite normatif de cette nouvelle donne n'en est pas moins que, désormais, l'exercice de la responsabilité parentale est sensé résulter spontanément, voire « naturellement », de l'intention procréative de la mère ou du couple parental, de leur volonté d'avoir un enfant et d'être parent(s). L'exercice incomplet ou jugé insatisfaisant de cette responsabilité est donc moins toléré qu'à l'époque où une naissance pouvait être assimilée à un « accident » de la nature. La question des compétences parentales, et des conditions de leur progressive construction, est ainsi scotomisée au profit d'une responsabilité qui, parce qu'elle est présumée assumée, est présumée pouvoir être mobilisée en toutes circonstances.

## Les familles prennent des coups, mais tiennent le coup

La période actuelle ne se situe pas en rupture avec ce qui a forgé et ce qu'ont établi les précédentes. Mais elle voit s'accroître le dénivelé de la pente sur laquelle elles se sont engagées. Les compétences des parents ne sont guère plus reconnues, leurs incompétences restent massivement pointées du doigt, mais les domaines d'interpellation de leurs responsabilités se sont étendus. Il n'est guère, en effet, de « problème de société » concernant l'enfance et la jeunesse dont les parents ne soient plus ou moins directement rendus fautifs.

Ainsi en va-t-il en premier lieu — comme il en va épisodiquement depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle — des problèmes liés à la délinquance juvénile et à ses formes mineures, rebaptisées « incivilités ». L'actualité de ces problèmes devrait être dominée par des questions telles que : assiste-t-on à une augmentation réelle du phénomène ? sa visibilité est-elle modifiée du fait de la moindre tolérance sociale à son égard, des évolutions des outils statistiques qui le mesurent, des instrumentalisations politiques dont il fait l'objet ? quels en sont les auteurs et quelles en sont les victimes ? quel sens les uns et les autres lui donnent-ils ? quelles sont les causes et les conditions de sa survenue ? quelles sont celles de sa possible prévention ? quelles formes sa répression devrait-elle prendre pour s'avérer efficace sur le long terme ? etc. Certes, ces questions sont posées, dans des publications savantes ou à l'occasion d'émissions programmées tardivement à la télévision. Mais l'analyse habituellement proposée par les médias et nombre d'acteurs politiques est celle qui repose sur l'hypothèse première de la « démission des parents ». Peu importe qu'au regard des connaissances disponibles « les facteurs socio-économiques s'avèrent bel et bien les facteurs les plus déterminants dans la fabrication de la délinquance, mais de façon indirecte, en ruinant les capacités de contrôle des parents et surtout des pères » et qu'« en fait de démission, il [faillit] se demander si certains parents ont encore la possibilité d'exercer un contrôle adéquat tant leur existence est difficile » (Mucchielli, 2000a). Face à l'ampleur du chantier ainsi ouvert pour l'action publique et la solidarité sociale, on préférera retenir une entrée et une seule, aussi inopérante soit-elle, qui rabat sur la seule sphère privée le devoir d'agir et de réagir — au prix, non signalé, de l'injonction paradoxale adressée aux parents : réussir à contrôler ce qui est hors de leur portée — alors même que les professionnels, notamment ceux de l'éducation et de la police, avouent leur propre impuissance.

Il en va de même pour ce qui concerne les difficultés, de plus en plus évoquées, affectant la vie scolaire, telles que les problèmes précoces de comportement et de discipline, l'illettrisme, les violences relationnelles, le port de signes publicitaires ou religieux, l'absentéisme, le « décrochage » actif ou passif, la consommation de drogues, etc. Les institutions scolaires font part de leur désarroi, s'interrogent sur les conduites à tenir, mobilisent le cas échéant les réseaux d'aide spécialisée, l'assistante sociale ou le médecin affectés à l'établissement, le conseiller d'éducation. Mais le scénario de base reste en général celui de la « convocation » — plus souvent que l'invitation — des parents, et la tentative de renvoyer vers eux, et vers eux seuls, la responsabilité et la gestion des difficultés identifiées. La reconnaissance de la place et du rôle des parents est certes indispensable, mais peut-elle raisonnablement s'effectuer en excluant par principe la mobilisation des autres membres de la « communauté éducative » ? Il n'est pas anodin, à cet égard, que le « plan de lutte contre l'absentéisme scolaire » présenté au printemps 2003 en

Conseil des ministres l'aït été par le ministre chargé de la Famille plutôt que par celui chargé de l'Éducation nationale.

La gravité et la récurrence des crises économiques, depuis un quart de siècle, et le creusement des inégalités qui en résulte, ont eu beau mettre l'accent sur les déterminants sociaux et plus seulement psychologiques de l'éducation. On voit pourtant s'effectuer plus que jamais, et même s'aggraver, « l'opération qui consiste à extirper d'un faisceau complexe de facteurs explicatifs des problèmes sociaux une variable apparemment déterminante "en première instance" : la structure familiale, l'histoire familiale, la trajectoire familiale... » (Martin, 2003). La complexité de ces problèmes et la relative impuissance des institutions et des pouvoirs publics à leur opposer des analyses suffisamment pluri-factorielles pour déboucher sur des réponses opérationnelles globales semblent ainsi susciter un classique recours au processus de désignation de boucs émissaires relevant de la sphère privée. Les importantes évolutions que, depuis près de deux générations, les familles donnent à voir quant à leurs formes, et leurs fonctions les placent en ligne de mire du procès auquel, faute d'accusés plus tangibles, il devient commode de les citer. Plus nombreux, malgré les observations mesurées des sociologues, sont en effet les commentateurs voulant voir dans ces évolutions structurelles des causes de fragilisation que ceux qui y décèlent une preuve de vitalité et d'adaptation aux réalités contemporaines. Pourtant, face à l'ampleur de certaines mutations socio-économiques et culturelles, l'institution familiale tangué, certes, mais semble aussi réussir à s'ajuster, à s'assouplir et, globalement, à « tenir le coup ». Chacun s'y réfère, même les enfants en grande difficulté, et plus souvent pour le meilleur que pour le pire.

N'y a-t-il pas lieu, dès lors, de reconnaître systématiquement aux familles (parents, enfants et adolescents) tout d'abord la capacité de participer en premier chef à l'expertise de leurs cadres et de leurs conditions de vie, notamment en milieu urbain — et pas seulement dans les quartiers de la « politique de la ville » ? Puis, dans la foulée, de les inviter à contribuer utilement à l'expertise des services et structures auxquels ils confient leurs enfants ? Si l'éducation fait problème dans la société, et si personne ne souhaite qu'à l'égard de ces services et structures les parents se cantonnent à une attitude d'usagers ou de consommateurs, il faudra bien finir par consolider la place de co-éducateurs qu'ils occupent de fait et que nombre d'entre eux souhaiteraient occuper de droit.

Il est flagrant, par ailleurs, que dans leur majorité, et même si elles s'y prennent souvent encore bien maladroitement, les familles sont aujourd'hui plus engagées que les institutions éducatives dans la prise en compte au quotidien des droits reconnus aux enfants en matière d'expression et de participation aux décisions qui les concernent. Faut-il leur reprocher de faire évoluer de la sorte, pour ainsi dire unilatéralement, les pratiques éducatives ?

## **Le nécessaire rapprochement des professionnels et des parents**

Force est de reconnaître que, dans ce contexte, il n'est pas aisé pour les professionnels de définir et d'adopter une « juste » position, c'est-à-dire une position validée à la fois par les parents, par l'organisation qui les emploie et par les références propres à leur métier (corpus théorique et pratique lié aux formations, déontologie, positions syndicales, etc.).

Il est tout d'abord devenu flagrant que les savoirs des professionnels de l'éducation s'avèrent insuffisants, marqués du sceau du doute, objets de fréquents remaniements, parfois grevés de contradictions, bref trop partiels et trop instables pour réussir à prévenir ou à résoudre seuls les différents problèmes éducatifs auxquels il leur est demandé de se consacrer. Au lieu de reconnaître humblement cet état de fait et de s'en ouvrir sans fard aux autres professionnels et aux parents pour poser avec eux les bases d'un partenariat de compétences, trop de professionnels s'arc-boutent au contraire sur une posture autosuffisante et directive qui, destinée à dissimuler leur malaise, finit surtout par le disséminer tout autour d'eux, notamment au sein des familles. On sait, par exemple, que les normes de la puériculture sont à ce point sujettes à de rapides et radicales évolutions (Delaisi de Parceval et Lallemand, 1980) que nombre de jeunes parents s'angoissent à l'écoute de la diversité, voire de la divergence, des conseils que peuvent successivement leur prodiguer les professionnels qu'ils rencontrent au sujet de leurs bébés. Les enseignants qui enjoignent aux parents de faire « travailler à la maison » les enfants dont ils échouent eux-mêmes à résoudre les difficultés d'apprentissages scolaires introduisent de la sorte dans la vie familiale des sources de tension souvent inutiles et parfois même dangereuses (Ott, 2001). Au titre de l'éducation pour la santé, on administre trop souvent aux enfants et aux jeunes des messages pétris de

rationalité médicale, mais dont la piètre efficacité devrait inciter à interroger les contextes de vie familiale et sociale au regard desquels ils sont perçus et intégrés. Les professionnels de l'animation socio-culturelle, de l'éducation nationale, de l'éducation spécialisée, de la police, de la justice sont quant à eux bien loin de toujours se concerter avant d'intervenir, chacun selon leurs compétences, auprès de jeunes en difficulté d'intégration sociale ou professionnelle et de leurs familles ; aussi disposent-ils rarement des moyens de vérifier si leurs propositions ou leurs injonctions ont quelque chance d'être recevables et adaptées à la situation globale et aux attentes de chacun de ces jeunes, de chacune de ces familles.

Dans ces différents cas de figure, dont de nombreux autres exemples pourraient être donnés, les savoirs professionnels sont appliqués ou prétendument transférés aux parents, et ceci au titre d'une expertise unilatérale pourtant sujette à doute ou à caution. Le souci ne se manifeste encore que trop rarement de croiser ces savoirs avec ceux des parents (voire avec ceux des jeunes eux-mêmes) afin d'en éprouver les possibles et souhaitables interactions. Or, comme le note la psychosociologue Catherine Sellenet, « la co-éducation nous engage dans une relation permanente de type interactif où nous sommes modifiés autant que nous participons à la modification de l'autre. En ce sens, parents et professionnels ont autant à apprendre les uns des autres » (Sellenet, 2003). Autrement dit, pour prévenir ou résoudre conjointement un problème donné, la relation co-éducative suppose que parents et professionnels renoncent d'un commun accord tant aux représentations hiérarchisées de leurs savoirs et de leurs savoir-faire respectifs qu'aux inutiles tensions qui en résultent. Elle suppose ensuite qu'ils réussissent à instaurer entre eux un mode de communication, de décision et d'action reposant sur la mutualisation de leurs points de vue, de leurs hypothèses et de leurs ressources. Cette mutualisation revêt dès lors un aspect nécessairement expérimental, sans être erratique pour autant. Dès qu'ils parviennent en effet à admettre que ces points de vue, hypothèses et ressources ne sont ni identiques ni exclusifs les uns des autres, mais nécessairement partiels et donc possiblement complémentaires, parents et professionnels peuvent délibérer de façon plus sereine sur les objectifs éducatifs qu'ils se proposent d'atteindre ensemble, et sur les moyens que chacun y consacre. Ils se trouvent, côte à côte, partenaires d'une entreprise dont le succès dépend de tous et dont l'enjeu, centré sur la personne de l'enfant (ou sur un groupe d'enfants), les dépasse tout en les concernant profondément.

Par analogie avec ce type de « stratégie de résolution de problème », on observe en situation de consultation pédiatrique ou pédo-psychiatrique que les parents acceptent en général fort bien que le médecin, après les avoir écoutés et avoir examiné et écouté leur enfant, reconnaisse ne pas avoir toujours de certitude sur la cause, le mécanisme ou le traitement du problème présenté. L'« alliance diagnostique » ou l'« alliance thérapeutique » qu'il leur propose alors consiste tout d'abord à prendre au sérieux leurs propres hypothèses, à formuler celles que sa formation et son expérience lui inspirent légitimement et à proposer une synthèse opérationnelle des unes et des autres ; puis à confier aux parents la mise en œuvre de ceux des actes pratiques qui en découlent et qu'ils peuvent effectuer dans le cadre de la vie familiale et quotidienne ; enfin à les recevoir de nouveau pour évaluer les résultats directs et les autres effets de ces actes, examiner de nouveau les hypothèses en présence et ajuster le « traitement » en conséquence — sachant que ce traitement est devenu, de la sorte, l'œuvre commune du médecin et des parents, et souvent, dès lors, de l'enfant lui-même.

## Rompre avec le parti-pris de la distanciation

Pour en arriver à ce type de relation, il faut cependant remonter plus loin encore dans la mise à jour des prérequis. Le point de départ est en effet celui-ci : les parents ne sont ni des usagers, ni des consommateurs des services auxquels ils s'adressent pour leurs enfants. Ils sont d'abord, et avant tout, des parents. À l'école, ils ne sont pas des « parents d'élèves », mais les parents de leurs enfants. Dans les services sociaux, médico-sociaux, socio-éducatifs, ils ne sont pas des parents « en difficulté » ou « démunis », des « familles monoparentales<sup>1</sup> », des « familles migrantes », des « SDF », des « toxicomanes », des bénéficiaires de tel ou tel dispositif, de telle ou telle prestation, ou encore, lorsque leurs enfants sont « placés », des « familles d'origine » ou des « familles naturelles » : ils sont les parents de leurs enfants. À l'hôpital, ils ne sont pas des « visiteurs » de leurs enfants malades, mais les parents de leurs enfants. Dans les quartiers « défavorisés », ils ne sont pas des « familles précarisées » ou « en risque

---

<sup>1</sup> Plusieurs sociologues ont fait remarquer que le terme de « famille monoparentale » est une aberration sémantique, qu'il conviendrait d'abolir d'urgence, dans l'intérêt tant des enfants que des parents concernés. Par définition, tout enfant a deux parents. Lorsque sa résidence principale est établie, de droit ou de fait, chez un seul de ses parents, et que celui-ci vit sans conjoint, on peut en revanche parler de « foyer monoparental ». (Cf. aussi pp.82-83.)

d'exclusion », mais les parents de leurs enfants. En toutes ces circonstances, ils ne sont, en outre, pas seulement les parents de leurs enfants, mais aussi des habitants et des citoyens, dotés par conséquent des droits et des devoirs afférents à leurs conditions de parents, d'habitants et de citoyens.

Sans cette reconnaissance préalable du parent comme parent à part entière (puis comme habitant et comme citoyen), la classique recherche de « distanciation » à l'égard de l'« usager », toujours supposé quant à lui en difficulté et en demande d'aide, risque de marquer durablement la scène de la rencontre. Habituellement revendiquée par les professionnels pour spécifier le professionnalisme de leur intervention et considérée par eux comme la pierre de touche de la qualité de celle-ci, cette « distanciation » devient un obstacle à l'établissement de relations d'un nouveau type, plus égalitaires et potentiellement partenariales, avec les parents. Elle fait obstacle à l'empathie que ceux-ci sollicitent pourtant la plupart du temps et de prime abord. Elle transforme la « non-implication » affective, également attendue des parents, en un réflexe défensif de « pseudo-distance » au lieu de la faire valoir comme un signe de maturité intérieure, de capacité d'être présent, disponible et authentique dans la relation avec autrui en le préservant de ses propres projections émotionnelles.

Pas plus qu'ils ne sauraient être réduits à des usagers, infériorisés par le besoin qu'ils ont de recourir à des compétences différentes des leurs, les parents ne doivent ni s'enfermer ni se laisser enfermer dans une position de consommateurs vis-à-vis des services destinés ou proposés à leurs enfants. Certes, du fait de leurs contraintes ou de leurs choix professionnels et personnels, les parents ont tendance à exprimer des attentes de plus en plus diversifiées à l'égard de ces services. Les attentes relatives, par exemple, aux jours et aux horaires d'ouverture et aux modalités d'accueil et de fonctionnement sont souvent mal vécues par les professionnels de ces services. Ils disent craindre que les parents, comme ils le feraient à l'égard d'un précepteur ou d'un employé de maison, ne cherchent à se « décharger » sur eux de leurs devoirs et de leurs responsabilités tout en voulant accroître leur contrôle sur la vie du service ; et — s'agissant notamment des questions d'horaires — ils n'osent pas toujours laisser entendre que, pour certains d'entre eux, leur propre vie familiale pourrait s'en trouver perturbée.

Cette dernière préoccupation est d'autant plus intéressante et recevable qu'elle met l'accent sur une dimension, celle de la parentalité, qui se trouve objectivement partagée par nombre de professionnels et par les parents des enfants dont ils s'occupent ; parce qu'elle leur est commune, elle peut être de nature à renforcer un mode de relation plus empathique et plus solidaire entre eux. Quant aux souhaits, exprimés par un nombre croissant de parents, de pouvoir disposer de plus de temps et d'occasions pour, précisément, nouer des relations plus personnalisées avec les professionnels et pour participer à la vie et aux projets pédagogiques des établissements, ils gagneraient tout autant à ne pas être appréhendés comme une volonté d'emprise. Si les parents recherchent ce type de relations, tout en étant conscients du caractère relatif des savoirs professionnels, c'est souvent parce que leurs propres doctrines, modèles et pratiques éducatifs, largement issus de leur propre enfance, sont également hésitants, sinon vacillants. C'est aussi parce que, face aux contraintes qui sont les leurs et dans le relatif isolement relationnel qu'ils peuvent connaître, notamment en milieu urbain, ils sont souvent amenés à improviser, expérimenter, évaluer, douter de ce qu'ils font, ne font pas, devraient faire en matière d'éducation, de santé, d'instruction, de socialisation. C'est encore parce que, face à la pression politique et médiatique croissante qui pèse désormais sur l'exercice de leurs responsabilités parentales et sur ce qui en est attendu ou blâmé, face aux visions de l'avenir précocement compétitif et sélectif promis à leurs enfants, ils s'inquiètent, craignent de ne pas mobiliser tout ce qu'il faudrait pour eux, sont tentés de déléguer leur rôle chaque fois qu'ils ne savent pas, ou plus, ou qu'ils pensent ne pas savoir ce qu'il convient de faire pour faire bien.

## **Prendre le temps de construire la proximité**

C'est essentiellement pour ces différentes raisons que beaucoup de parents cherchent aujourd'hui à rompre la « distance » avec les professionnels et à les rencontrer plus facilement. Ils n'entendent pas, le plus souvent, solliciter ou exiger leurs aides et leurs soutiens, ni contrôler et superviser ce qu'ils font avec leurs enfants, ni rivaliser avec eux dans le domaine des certitudes et des prescriptions. Ils souhaitent simplement pouvoir échanger avec eux, enrichir leurs points de vue en les enrichissant des leurs, demander un avis et un conseil et, s'ils sentent que cela est possible, proposer les leurs, voire rendre à leur tour à l'institution un service relevant de leurs propres compétences, domestiques ou professionnelles.

Ces temps de rencontres et d'échanges sont encore trop souvent chichement mesurés par les institutions. S'ils sont officiellement prévus dans leur fonctionnement, c'est parfois sous des formes qui

en restreignent ou en refroidissent considérablement la spontanéité. Et, s'ils ne le sont pas, ils sont considérés comme relevant de l'initiative individuelle — ou du mandat exclusif (directeur ou chef de service, psychologue) — de tel ou tel professionnel et sont dès lors diversement appréciés de ses collègues.

Perçus comme superflus, ou comme désorganisateurs à l'égard d'autres tâches qui, parce qu'elles sont centrées sur les seuls enfants, sont supposées plus importantes, plus sérieuses, plus légitimes, les *temps* consacrés aux relations peu formalisées avec les parents sont en fait suspects de porter en eux les germes d'une modification de l'*espace* relationnel et de promouvoir des valeurs, controversées, de proximité. Si le parent n'est pas un « usager » avec lequel la « distance » professionnelle s'impose, ni un « consommateur » dont il faut redouter à juste titre qu'il veuille s'approprier, pour son usage privé, un service public, faut-il accepter de le considérer comme un « proche » ? Et, si oui, de quelle proximité — spatiale, sociale, affinitaire, statutaire — s'agirait-il alors ? L'importance de ces questions ne doit pas être négligée, ni balayée d'un revers d'affirmation, dans un sens ou dans l'autre. Les réflexions syndicales sur la « rhétorique de la proximité » doivent être menées à leur terme, tant elles indiquent l'ambivalence des professionnels à son égard.

« La référence à la proximité naturalise [...] la représentation que la réponse aux problèmes et aux “demandes sociales” doit s'opérer au plus proche, disqualifiant ainsi des formes de régulation sociale et politique plus macroscopiques et globales et accréditant de nouvelles définitions légitimes des normes de l'efficacité publique. Mais la proximité fait l'objet d'autres appropriations discursives. Elle constitue un référent du monde associatif et la base de la valorisation d'un militantisme privilégiant l'action “concrète” et produisant des effets tangibles. Elle sert de point d'appui à la rhétorique participative appelant, à travers la démocratie locale, à l'implication et la politisation de la population sur la base de préoccupations quotidiennes » (Lefebvre, 2000).

Il est cependant vraisemblable que la question de la proximité ne se pose pas d'emblée en des termes comparables pour la plupart des parents. La recherche d'une relation proche et personnalisée avec les professionnels qui contribuent, par délégation partielle et transitoire de leurs responsabilités parentales, à l'éducation et à la socialisation de leurs enfants est beaucoup plus sûrement ce par quoi, dans un premier temps, le dispositif de cette délégation pourrait peu à peu se refonder en termes de co-éducation. Telle est la voie dans laquelle le sociologue Claude Martin propose d'engager la réflexion pour inciter à « aborder la parentalité autrement » :

« Il faut tenter de repérer le champ du “délégable” et les “figures de la délégation” en matière de socialisation des enfants. Le secteur le mieux connu, nous semble-t-il, concerne le rapport entre “famille, parents et école”, dans la mesure où celle-ci représente de longue date un champ d'intervention publique légitime contribuant à la construction identitaire et à la citoyenneté. Parents et école sont des co-producteurs légitimes de socialisation. Mais beaucoup d'autres volets de la vie quotidienne des enfants sont concernés par ces enjeux de délégation : le temps libre, le loisir, la santé, la formation morale, l'information sociale, etc. Comment les parents conçoivent-ils cette co-production de la socialisation quotidienne, qu'il s'agisse de ce que font des baby-sitters avec leurs enfants, des animateurs socioculturels dans des stages durant les vacances, des grands-parents, des amis, des assistantes maternelles ou des personnels des crèches, etc. ? Jusqu'à quel point peut-on dire que les parents tentent de « contrôler » ou, mieux, de superviser ces pratiques de co-socialisation ? Ont-ils le choix de leurs co-producteurs ou ceux-ci s'imposent-ils sous l'effet de l'urgence, de la nécessité et/ou de la disponibilité ? » (Martin, 2003).

La « co-production » ici évoquée ne constitue sans doute qu'un état intermédiaire entre les figures classiques de la délégation, active ou passive, et une dynamique de co-éducation rendue possible par un partage confiant, choisi, délibéré des interventions autour de l'enfant. Héritage de plusieurs décennies marquées par les distances institutionnellement entretenues, les quiproquos, les maladroites et les hésitations, le rapprochement des parents et des professionnels semble aujourd'hui être à l'œuvre et pouvoir favoriser peu à peu cette évolution. Rien n'indique cependant qu'il soit indemne de toutes remises en questions. Ainsi cherche-t-il ses nouvelles formes, ses cadres et sa cohérence alors même que les structures familiales connaissent des évolutions qui tendent quant à elles à éloigner les uns des autres les adultes qui les composent, et à rendre plus complexes les co-éducations intra-familiales. En outre, les aléas que connaît, après des débuts prometteurs, la notion de « soutien à la parentalité » risquent à tout moment de faire glisser celui-ci vers une nouvelle forme d'inféodation des parents à l'égard des professionnels et des décideurs de l'action publique. Il n'en reste pas moins que l'hypothèse de l'émergence d'un environnement propice à la co-éducation peut être raisonnablement, quoique prudemment, formulée — tout du moins selon la logique du « pari de Pascal ».

---

## L'émergence d'un environnement propice à la co-éducation ?

POUR dynamiques qu'ils soient et enclins à se propager de proche en proche, les processus de co-éducation ne relèvent pas de la génération spontanée. L'accompagnement éthique et méthodologique qu'ils requièrent prend racine, forme et vigueur, on l'a vu, à partir d'un travail de repérage et de dépassement des représentations susceptibles de troubler la perception mutuelle des acteurs et d'entraver leurs mobilisations.

Conscients par exemple de l'importance que peuvent revêtir pour les enfants les activités éducatives qu'ils leur proposent, les animateurs d'un centre de loisir ne pourront en convaincre leurs parents et leurs instituteurs qu'après avoir pris le temps de comprendre comment les uns et les autres — y compris les enfants — perçoivent ces activités, ce qu'ils en attendent et, pour commencer, s'ils en attendent quelque chose. Avant d'envisager la mise en commun cohérente des visées éducatives en présence, il leur faudra construire et réunir les conditions de la mise à plat de ce que chacun des pôles concernés — familial, scolaire, périscolaire — estime apporter et pense de ce que les deux autres apportent. Ces efforts ne sont jamais du temps perdu, mais du temps gagné sur les risques d'enlisement de toute démarche de co-éducation qui prétendrait en faire l'économie. Ils en préfigurent la méthode en en constituant les premiers jalons. Sous l'œil attentif des enfants et, parfois, des décideurs administratifs et politiques, ils transforment les conditions du réel en conditions du possible, comme ils fédèrent les expertises d'usage — celles des familles — et les expertises techniques — celles des professionnels — en expertises de projet coopératif.

Bien qu'indispensables, ces préliminaires volontaristes ne sauraient cependant suffire à l'entreprise. Des facteurs environnementaux complexes y exercent aussi leurs effets, hostiles ou favorables. On sait que ni l'intelligence des concepteurs d'un jardin ni le talent de ses jardiniers ni même le plaisir annoncé aux promeneurs qui viendront le contempler ne conduisent à eux seuls à la concrétisation de leurs attentes ; il y faut d'abord une terre et un climat propices. Mais la métaphore trouve vite ses limites. Si l'art horticole dépend de variables géologiques et climatologiques sur lesquelles les jardiniers ont peu de prises et auxquelles ils sont contraints de s'adapter, il est aussi de grandes forêts dont les arbres transforment le terrain où ils ont réussi à pousser et fixent les nuages venus les abreuver. L'éducation est déterminée de même par un environnement idéologique et sociologique qui se modifie au fur et à mesure qu'elle y produit ses manifestations. La façon dont les acteurs de l'éducation perçoivent, décrivent et aménagent cet environnement influence son équilibre et ses conséquences immédiates. Elle en préfigure aussi le possible devenir à travers ce qu'elle donne aux enfants à voir et à penser : c'est en s'inspirant des modèles et des contextes éducatifs qui leur sont aujourd'hui proposés que, tout en les remaniant, ceux-ci construiront les leurs à l'intention de leurs propres enfants. Cette dialectique n'a rien d'inédit. Ainsi éduquons-nous nos enfants en référence à notre propre éducation, familiale et institutionnelle — ou tout du moins aux souvenirs subjectifs, voire inconscients que nous en gardons — mais en nous adaptant aussi aux contraintes, aux normes et aux perspectives actuelles. Le propre de la responsabilité éducative n'est-il pas de savoir transmettre ce que l'on a reçu en l'actualisant, en le vivifiant et en l'enrichissant de ses propres engagements et de ceux de sa génération ?

De ce point de vue, et malgré d'indéniables tentations rétrogrades voire réactionnaires qu'il convient de circonscrire lucidement pour ne pas y succomber, une période annonciatrice et d'ores et déjà créatrice

d'un environnement propice à la co-éducation semble aujourd'hui en passe de s'ouvrir. Elle est marquée par une série d'évolutions relatives aux configurations des espaces intra-familiaux, par le développement des différentes constructions politiques attachées au concept de « parentalité » et par la recherche de pratiques visant à instaurer ou à refonder la participation des parents et des enfants aux décisions qui les concernent. Cette période ne portera cependant ses fruits que si l'environnement éducatif actuel accepte de se laisser profondément et durablement reconfigurer pour en accepter les promesses.

## DE LA CONCENTRATION A LA CONCERTATION

### Un modèle concentrique dangereux et périmé

Il est classique et commode, parce qu'heuristique et idéologiquement stimulant, de décrire l'enfant comme étant ou devant être placé « au centre » d'un ensemble de cercles éducatifs — famille et autres institutions — qui, géométrie euclidienne oblige, ne peuvent dès lors être que concentriques (Brizais, 2002). Si ces cercles n'étaient pas concentriques, il faudrait considérer l'enfant comme une nébuleuse de personnages mouvants dont chacun serait, à tour de rôle, le centre désigné des différentes institutions qui se partagent son éducation. Comme l'enfant est une personne unique, il faudrait alors accepter de le percevoir en référence au principe d'incertitude de Heisenberg, fondateur de la physique quantique, selon lequel la position et la vitesse de déplacement d'une particule ne peuvent être déterminées simultanément avec précision. Il faudrait donc admettre — mais pourquoi pas ? — la possibilité d'un flou dans la localisation des responsabilités éducatives qui le concernent.

À défaut d'accepter ce flou, on préfère donc assigner l'enfant à une place exposée au regard de tous et, comme telle, surinvestie. Il est supposé, pour commencer, être le centre de l'intérêt, des préoccupations et des responsabilités de ses parents, motiver et justifier par son existence la formation et la continuité du couple parental : « Les couples font les bébés, et les bébés font les parents » (Ausloos, 1995). Parce qu'il en est le centre, la famille qu'il forme avec eux est supposée être ensuite circonscrite par les institutions éducatives ordinaires et de proximité qu'il fréquente habituellement ou obligatoirement et qui, en complément de l'éducation familiale, contribuent, chacune pour ce qui le concerne, à son éducation de base, à son instruction et à sa formation : crèches, haltes-garderies, services de protection maternelle et infantile, établissements scolaires, organismes de formation, structures de loisirs, culturelles, sportives, de soutien scolaire et d'accompagnement de la scolarité, etc. Le cas échéant, et en tant que de besoin, celles-ci sont environnées d'institutions éducatives de seconde intention, relevant pour l'essentiel des domaines de la protection de l'enfance ou de l'éducation spécialisée. Un quatrième « cercle », moins souvent mentionné, complète ce modèle descriptif : il est formé de l'environnement informel et de proximité de l'enfant, de ses parents et des institutions auxquelles ils s'adressent — parentèle, voisins et amis, réseau social primaire, associations locales — mais aussi de leur environnement culturel commun — médias, espaces publics, services marchands d'échelle régionale, nationale ou internationale, etc.

Si cette représentation schématique des composantes de l'environnement éducatif de l'enfant s'avère concentrique, c'est parce qu'elle est fondamentalement et excessivement « pédo-centrée ». À l'encontre des modèles de l'Antiquité, du Moyen Âge, de l'âge classique et de nombreuses sociétés dites traditionnelles, l'enfant y figure tout d'abord comme point de convergence de la responsabilité et de la sollicitude de ses deux parents. Sa présence est devenue la cause première et le critère sociologique de définition de l'institution familiale contemporaine, dont la famille dite nucléaire constitue depuis plus d'un siècle la forme, bourgeoise puis urbaine, de référence (Engels, 1884 et 1891). La réécriture, par la loi du 4 mars 2002, de l'article 371.1 du Code civil a validé et conforté ce modèle en énonçant :

« L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. »

Parents unis, parents séparés, foyers monoparentaux, familles « recomposées », familles migrantes peu enclines à se conformer à un fonctionnement nucléaire, familles homoparentales en proie à moult complexités juridiques, grands-parents, oncles, tantes, amis, voisins : tous, lorsqu'ils sont concernés d'une façon ou d'une autre par la situation d'un enfant, sont tenus par la culture dominante et par la loi à se référer au prototype, aussi théorique soit-il, d'une famille essentiellement parentale et relationnelle. Celle-ci est désormais moins souvent perçue comme « plus petite cellule de base » ou « unité économique » de la société qu'elle n'est censée être mobilisée, quelles que soient sa composition et son organisation, par

« l'intérêt de l'enfant » et « le respect dû à sa personne ». Mais chacun, à son rythme et à sa façon, découvre ou vérifie aussi peu à peu, dans le quotidien de ses propres pratiques éducatives, l'importance et les enjeux de cette autre affirmation, introduite dans la nouvelle version de l'article 371.1 du Code civil mais encore peu reprise et commentée dans les discours publics, selon laquelle « les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité ». Depuis quelques années, déjà, certains n'hésitaient pas à parler de « démocratie familiale » (Fize, 1990).

Une nouvelle configuration de l'autorité parentale se profile ainsi au détour des évolutions sociologiques et juridiques et des pratiques éducatives émergentes qui marquent le paysage familial contemporain. Elle donne à penser que ni « l'intérêt » ni « le respect dû » à la personne de l'enfant n'ont à gagner de le voir placé au « centre » exclusif de sa famille et, partant, des institutions éducatives encouragées, à ce titre, à « entourer » celle-ci. Installé à l'épicentre des préoccupations et des attentes des adultes, comme le ballon sur un terrain de football, l'enfant risque en effet d'osciller sans trêve entre la position de maître de leur jeu et celle de victime de leurs enjeux. Or le statut d'enfant roi n'est pas plus acceptable et tenable en contexte républicain que ne l'est, en contexte de co-éducation, celui d'enfant objet, cause initiale ou finale des divergences entre parents ou entre parents et institutions.

On observe de même, s'agissant des adultes, que la primauté attribuée à l'autorité parentale en matière d'éducation tend à dramatiser son exercice et à focaliser sur elle les accusations de défaillances ou d'excès. Ce centrage sur les parents des attentes et des exigences sociales contribue à renvoyer vers une périphérie préservée de telles accusations les compétences et les responsabilités des autres autorités éducatives en présence.

Le modèle concentrique s'avère au total assez vite panoptique et discriminant. Chaque cercle surveille celui qu'il cerne en même temps qu'il l'entoure de ses diverses intentions. Les acteurs de l'éducation se voient confinés, comme sur une cible, en des zones étanches où leurs responsabilités se diluent au fur et à mesure que l'on s'éloigne du « cœur de cible » : l'enfant. Ces assignations distinguent arbitrairement les éducateurs les uns des autres, entérinent leurs distanciations, consacrent le principe de leur non-communication — ou de leur communication non égalitaire. Elles contribuent à faire obstacle à leurs concertations ouvertes et à leurs coopérations inventives.

L'abolition de ce cantonnement hiérarchisé des responsabilités éducatives et de cette disposition cloisonnée des compétences est de plus en plus souhaitée. Son dépassement est tout d'abord recherché au sein même d'un nombre croissant de familles, notamment en cas de séparations et de recompositions conjugales. Une multitude d'initiatives locales, émanant de services publics et d'associations, font ensuite la preuve que de nouveaux partenariats éducatifs sont possibles. Malgré les dispositions légales ou réglementaires qui sont venues les prolonger ou les encourager, notamment entre 1998 et début 2002, certains niveaux décisionnaires des institutions administratives et politiques feignent, par routine ou par paresse, de ne pas avoir connaissance de ces initiatives et de ne pas mesurer leur signification, leur importance et leur portée. Rompant avec le modèle de concentration différentielle ci-dessus évoqué, la plupart d'entre elles n'en visent pas moins à promouvoir la concertation et la mise en réseau des acteurs éducatifs et à le faire dans le respect des rôles de chacun. Elles le font aussi en prenant au sérieux, chaque fois que possible, la recherche de la participation des enfants à la mise en place des activités et au traitement des questions qui les concernent. Ceux-ci sont dès lors moins le « centre » des préoccupations des adultes que les bénéficiaires actifs de leurs concertations et de leurs projets éducatifs partagés. Cette recherche est essentielle. Comment en effet, on l'a déjà souligné, les parents et les autres éducateurs pourraient-ils encourager cette participation s'ils ne donnaient pas eux-mêmes l'exemple et la preuve de leurs capacités à délibérer et à coopérer ?

## **L'enfant co-acteur plutôt que cœur de cible**

La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) valide explicitement ces tendances. Elle traduit tout d'abord les besoins essentiels des enfants en droits à se développer physiquement, mentalement et socialement au meilleur de leurs capacités. Mais, en même temps qu'elle confirme l'enfant comme détenteur de ces droits, elle demande aux adultes — et en premier lieu à ses parents — de lui donner l'orientation et les conseils appropriés à leur exercice (article 5). Elle reconnaît donc l'enfant en tant qu'être humain doté à la fois de droits et de capacités en développement lui permettant à terme de les exercer par lui-même. Cette approche est notamment reflétée par l'article 12 qui pose le principe du droit de l'enfant capable de discernement d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant et de voir ses opinions dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de

maturité. En consacrant son rapport de 2003 sur « La situation des enfants dans le monde » à la question de la participation des enfants à tous les niveaux de la société, l'UNICEF a voulu en souligner l'importance en ces termes :

« Un enfant que l'on aura encouragé d'emblée à prendre le monde à bras-le-corps sera un enfant qui aura acquis les aptitudes nécessaires pour se développer pendant sa petite enfance, saisir les chances qui se présentent en matière d'éducation et franchir le seuil de l'adolescence avec confiance et assurance, équipé qu'il sera des moyens de contribuer au dialogue et aux pratiques démocratiques au foyer, à l'école, au sein de sa communauté et dans son pays. »

Comme le fait remarquer Jaap Dock, président en exercice, en 2003, du Comité des droits de l'enfant des Nations-Unies (institué par la CIDE) :

« Les enfants ne sont pas uniquement les récipiendaires de la bonté des adultes, mais ils sont les participants à tous les sujets qui les affectent. [...] L'enfant en qualité de participant doit faire face à beaucoup de résistance et la participation des enfants est un concept qui donne facilement lieu à des incompréhensions ou des idées fausses. [Or], la participation de l'enfant ne signifie pas que les adultes transfèrent tous leurs pouvoirs à des enfants qui ne sont pas prêts à les assumer ; la participation de l'enfant ne signifie pas que les opinions de l'enfant doivent prévaloir, mais qu'elles doivent être entendues et dûment prises en considération, ce qui inclut l'obligation d'expliquer le cas échéant pourquoi ces opinions n'ont pas été entièrement mises en œuvre ou suivies d'effet ; la participation de l'enfant n'est pas seulement valable pour les adolescents ; les enfants de tout âge doivent être consultés autant que faire se peut [...] La CIDE attend des États parties qu'ils promeuvent une culture des droits de l'enfant à tous les niveaux de la société, reconnaissant l'enfant en qualité de participant. Le premier lieu où ceci doit s'appliquer est la famille. C'est en même temps le lieu où les représentations traditionnelles des relations parents-enfants sont fortement ancrées et le lieu où l'État ne veut pas s'immiscer dans ce qu'il considère souvent comme étant une zone exclusive des droits des parents. Mais l'on note des changements et dans un nombre croissant de familles se produit un glissement de ce que l'on a appelé une structure de commandement vers une structure de négociation. Cela signifie en clair : tous les membres de la famille sont autorisés à participer au processus de prise de décision qui les concerne. Dans certains pays, des programmes sont développés et mis en œuvre pour renforcer les compétences parentales et les futurs parents sont encouragés à y participer. Cela prendra probablement bien du temps pour changer la culture paternaliste de la famille. Mais les campagnes de sensibilisation systématiques et continues, visant les parents, les autres personnes qui s'occupent des enfants et les enfants eux-mêmes en les informant et en les éduquant sur la signification des droits de l'enfant, sont nécessaires pour promouvoir l'idée de l'enfant en qualité de participant et pour contrecarrer les idées fausses (par exemple : les droits de l'enfant portent atteinte à l'autorité parentale) » (Dock, 2003).

Encourager, dans et hors de la famille, la participation de l'enfant « aux décisions qui le concernent, selon son âge et de son degré de maturité », amène donc à cesser de l'exposer et de le réduire à un rôle d'objet placé au centre de celles-ci. Il ne s'agit, ce faisant, ni de le priver de son « droit à l'enfance » et à l'irresponsabilité, ni de l'ériger à un statut de prescripteur de choix qui reviennent, *in fine*, aux adultes. Il s'agit seulement de lui montrer que, malgré son jeune âge, son point de vue est important — même s'il n'est pas nécessairement déterminant — dès lors que les adultes ont souhaité que son éducation repose chaque fois que possible sur un principe de concertation. D'ores et déjà, nombre de choix de loisirs partagés ou d'aménagement des espaces de vie sont délibérés en famille après consultation des enfants, comme le sont parfois, en milieu scolaire, telle ou telle option concernant certaines activités collectives ou l'élaboration des règles de vie. Ces tendances, propices à la diffusion de pratiques comme à la formation de mentalités ouvertes à des logiques de co-éducation, sont probablement irréversibles, quand bien même des esprits chagrins voudraient les abolir au motif, pourtant peu crédible, qu'elles porteraient atteinte à l'autorité des adultes.

## Le rodage progressif du principe de co-parentalité

Un « cercle vertueux » de concertations entre adultes, et entre enfants et adultes, peut donc être activé dans les circonstances banales de la vie quotidienne, sans nécessiter en l'occurrence de dispositifs incitatifs ou contraignants. Des pratiques plus exigeantes et que la loi peut avoir à codifier, le cas échéant ou le moment venu, sont en revanche requises dans des circonstances plus difficiles et plus complexes, et notamment en cas de séparations et de recompositions conjugales. Le nombre va aujourd'hui croissant des parents concernés par ces situations et qui souhaitent s'engager dans la voie d'une coparentalité effective, malgré les aléas et la rupture de leur couple conjugal. Le législateur, en France comme en d'autres pays, a commencé à les suivre sur les voies qu'ils avaient spontanément empruntées.

C'est ainsi que la loi du 4 mars 2002, déjà évoquée, portant réforme du Code civil stipule que « la séparation des parents est sans incidence sur les règles de dévolution de l'exercice de l'autorité parentale. Chacun des père et mère doit maintenir des relations personnelles avec l'enfant et respecter les liens de celui-ci avec l'autre parent. Tout changement de résidence de l'un des parents, dès lors qu'il modifie les modalités d'exercice de l'autorité parentale, doit faire l'objet d'une information préalable et en temps utile de l'autre parent » (article 373-2). Par ailleurs, « si l'intérêt de l'enfant le commande, le juge peut

confier l'exercice de l'autorité parentale à l'un des deux parents. L'exercice du droit de visite et d'hébergement ne peut être refusé à l'autre parent que pour des motifs graves. Ce parent conserve le droit et le devoir de surveiller l'entretien et l'éducation de l'enfant. Il doit être informé des choix importants relatifs à la vie de ce dernier » (article 373-2-1). Dans tous les cas, « le juge peut prendre les mesures permettant de garantir la continuité et l'effectivité du maintien des liens de l'enfant avec chacun de ses parents » (article 373-2-6).

La loi vient donc affirmer et organiser ce que les pratiques familiales et sociales avaient anticipé, à savoir la disjonction entre les liens et devoirs de la conjugalité et ceux de la parentalité, tout en renforçant au passage, et en toutes circonstances, le principe de l'exercice conjoint de l'autorité parentale par la mère et le père.

Pour autant, comme le relève le sociologue Gérard Neyrand, « la mutation dont nous sommes l'objet dans le domaine familial est loin d'être aboutie. [...] On se trouve actuellement dans une situation contradictoire, et conflictuelle, dont on peut décrypter les effets au niveau des processus de séparation conjugale comme résultant d'une tension entre deux mouvements opposés, l'un porté par la logique novatrice de la démocratisation : la coparentalité ; l'autre porté par la logique réactive des pesanteurs de la tradition à l'évolution sociale : la monoparentalisation, bien souvent alliée à la précarité » (Neyrand, 2003).

Faisant clairement le pari du développement de la coparentalité, le législateur a pris en 2002 une série de dispositions qui en facilitent et en règlent l'exercice, ou qui incitent à y parvenir. C'est ainsi qu'en cas de séparation conjugale, « les parents peuvent saisir le juge aux affaires familiales afin de faire homologuer la convention par laquelle ils organisent les modalités d'exercice de l'autorité parentale et fixent la contribution à l'entretien et à l'éducation de l'enfant » (article 373-2-7). Dans ce cadre, « la résidence de l'enfant peut être fixée en alternance au domicile de chacun des parents ou au domicile de l'un d'eux. À la demande de l'un des parents ou en cas de désaccord entre eux sur le mode de résidence de l'enfant, le juge peut ordonner à titre provisoire une résidence en alternance dont il détermine la durée. Au terme de celle-ci, le juge statue définitivement sur la résidence de l'enfant en alternance au domicile de chacun des parents ou au domicile de l'un d'eux » (article 373-2-9). Si une proportion encore faible (estimée à 8 % en 1994) de parents séparés a mis en place une pratique de résidence alternée pour leurs enfants, celle-ci devrait aller croissant depuis sa récente reconnaissance législative. Les juges aux affaires familiales qui les instaurent et, parfois, les suivent, certains pédopsychiatres qui n'ont à en connaître, par définition, que les aspects problématiques et les enfants concernés eux-mêmes formulent des appréciations diverses sur cette pratique manifestement en cours de « rodage ». Il n'en reste pas moins qu'elle préfigure l'une des formes et des conditions les plus concrètes de mise en œuvre d'une co-éducation parentale délibérée, et ceci parfois dès le plus jeune âge de l'enfant (Neyrand, 1994 et 2004). On objectera à juste titre qu'elle suppose la conjonction, chez et entre les parents séparés, d'une série de conditions matérielles, géographiques et psychologiques favorables. Elle suppose aussi, cependant, l'existence ou la construction d'une forme de responsabilité ainsi que d'une volonté ou de capacité de dialogue qui, certes ne vont pas de soi, mais qu'il y a lieu de promouvoir dans l'intérêt de l'enfant et de son développement psycho-affectif.

## **Le développement de la médiation familiale**

C'est en ce sens également que va le législateur de mars 2002 lorsque, plus généralement, il prévoit que, « en cas de désaccord, le juge s'efforce de concilier les parties. À l'effet de faciliter la recherche par les parents d'un exercice consensuel de l'autorité parentale, le juge peut leur proposer une mesure de médiation et, après avoir recueilli leur accord, désigner un médiateur familial pour y procéder. Il peut leur enjoindre de rencontrer un médiateur familial qui les informera sur l'objet et le déroulement de cette mesure » (article 373-2-10).

Si la médiation familiale est une méthode qui se développe en France depuis le début des années quatre-vingt-dix, l'article 373-2-10 du Code civil en a donc consacré la reconnaissance légale. Un arrêté du 8 octobre 2001 avait déjà commencé à en structurer la pratique et avait créé, à cet effet, un Conseil national consultatif de la médiation familiale. Ce conseil, dont les fonctions sont de proposer au ministre de la Justice et au ministre chargé de la Famille « toutes mesures utiles pour favoriser l'organisation de la médiation familiale et promouvoir son développement » a adopté, en septembre 2002, la définition suivante :

« La médiation familiale est un processus de construction ou de reconstruction du lien familial axé sur l'autonomie et la responsabilité des personnes concernées par des situations de rupture ou de séparations dans lequel un tiers impartial, indépendant, qualifié et sans pouvoir de décision, le médiateur familial, favorise, à travers l'organisation d'entretiens confidentiels, leur communication, la gestion de leur conflit dans le domaine familial entendu dans sa diversité et dans son évolution. »

Dès 1997, l'Association pour la médiation familiale (APMF) avait précisé que le rôle du médiateur familial est d'amener les membres de la famille « à trouver eux-mêmes les bases d'un accord durable et mutuellement acceptable, tenant compte des besoins de chacun et particulièrement de ceux des enfants dans un esprit de co-responsabilité parentale. La médiation familiale aborde les enjeux de la désunion, principalement relationnels, économiques, patrimoniaux. Ce processus peut être accessible à l'ensemble des membres de la famille (ascendants, descendants, collatéraux) concernés par une rupture de communication dont l'origine est liée à une séparation ».

La médiation familiale constitue un mode particulier et relativement nouveau d'intervention dans la vie privée de familles en difficulté. Elle rejoint, illustre ou préfigure une éthique de la politique familiale de nature à intéresser l'ensemble des services publics, notamment décentralisés, et des services associatifs conventionnés. Elle se présente en effet comme une pratique particulièrement respectueuse et promotrice de la responsabilisation et de l'autonomisation des parents et soucieuse, de ce fait, de la personne et de l'intérêt des enfants de tous âges sur la durée de leur développement. Ces caractéristiques s'expriment au mieux lorsque la médiation familiale résulte d'une démarche volontaire et menée le plus en amont possible des difficultés conjugales. C'est pourquoi, en complément mais dans l'esprit même des récentes évolutions du droit de la famille et notamment du droit du divorce qui viendront sans doute accroître le recours aux médiations familiales judiciairement ordonnées, il importe de promouvoir le recours aux médiations volontaires, notamment pour les couples de parents non mariés.

La plupart des services de médiation familiale sont aujourd'hui cofinancés — outre par leurs usagers eux-mêmes, selon des barèmes proportionnels à leurs revenus — par plusieurs décideurs institutionnels. Il importe donc qu'ils veillent conjointement à ce que le développement de l'offre locale de services soit piloté dans le souci d'une accessibilité sociale et géographique accrue.

Dans un premier temps, la médiation familiale avait pu sembler s'inscrire dans un processus de privatisation d'un droit de la famille resté en retard sur les évolutions sociétales. Mais sa prise en considération croissante par les pouvoirs publics — y compris décentralisés —, sa reconnaissance légale en mars 2002 et les qualifications exigées des professionnels sur lesquelles elle repose — depuis le décret du 2 décembre 2003 « portant création du diplôme d'État de médiateur familial » — en situent désormais autrement les enjeux (Sassier, 2001). La médiation familiale se voit en effet désormais placée au service de deux évolutions récentes et essentielles : la volonté de sécuriser le double lien de filiation et celle de consolider l'autorité parentale, en toutes circonstances, sur des bases de co-parentalité. Jointes à l'ensemble des autres modifications apportées au Code civil par la loi du 4 mars 2002, ces évolutions recentrent le droit de la famille sur l'intérêt de l'enfant *en même temps* que sur la responsabilisation des adultes. Elles se présentent donc, *in fine*, comme des principes d'ordre public et de cohésion sociale, tout en renforçant et en valorisant au passage les pratiques de co-éducation que des couples parentaux souhaitent instaurer même après l'expiration de leurs parcours conjugaux.

## **L'écueil du centrage « monoparental »**

La loi du 4 juin 1970 avait mis fin au modèle ancestral de l'autorité patriarcale en substituant le principe de l'autorité parentale conjointe à celui de la « puissance » dans le couple marié (et ce principe sera étendu en 1987 et en 1993 aux couples divorcés ou séparés). La loi sur la filiation du 3 janvier 1972, en réorganisant le statut, la reconnaissance et la légitimation des « enfants naturels », avait remis en cause le mariage comme seule garantie de la filiation et confirmé que l'homme n'était plus le seul chef de famille possible.

Les lois du 3 décembre 2001 (relative à l'égalité successorale des enfants) et du 4 mars 2002 (relative à l'autorité parentale) étendent et approfondissent ce double mouvement d'égalisation et de démocratisation. Elles visent à renforcer l'égalité de statut des enfants, qu'ils soient issus de couples mariés ou non, et complètent les conditions d'établissement de leur filiation par leur reconnaissance indifférenciée comme sujets de droit. Celle du 4 mars 2002 développe une conception résolument paritaire de la parenté, notamment en cas de séparation parentale ; en dissociant la conjugalité de la parentalité, elle envisage en outre de promouvoir l'égalisation de l'exercice de cette dernière. Ce faisant, elle prend acte du fait que l'enfant du couple séparé n'est plus situé au centre géométrique de celui-ci

mais qu'il reconstitue une nouvelle phase de son histoire personnelle avec chacun de ses deux parents. Ceux-ci sont supposés être en mesure de pouvoir et savoir se concerter utilement et paisiblement, dans l'intérêt de leur(s) enfant(s), pour en organiser la prise en charge et l'éducation. Ce faisant aussi, la loi du 4 mars 2002 idéalise ou anticipe manifestement des pratiques sociales qui, à l'instar de la résidence alternée, sont encore loin d'être majoritaires : le conflit parental post-conjugal, sur fond de monoparentalisation de fait, reste un modèle prévalent. Et elle contourne des pratiques qu'elle n'a pas eu l'audace de favoriser : l'organisation rationnelle des réalités de la pluriparentalité, dans les contextes de « familles recomposées », est loin d'être à ce jour aboutie.

On observe en d'autres termes, à la lumière des études sociologiques, que les modes de répartition tant de l'exercice quotidien des rôles parentaux, dans le cadre des familles conjugales, que de l'autorité parentale, en cas de séparation, restent largement déterminés par des modèles traditionnels, voire par des logiques culturelles : la tendance à la monoparentalisation féminine y domine, même si elle s'effrite lentement au fil du temps. Certes, celle-ci « s'exprime dans l'espace créé par l'effondrement du patriarcat et l'autonomisation des femmes ». Mais, « à la séparation, la recentration sur un seul parent (la mère, en l'occurrence) de la charge éducative quotidienne pousse à l'extrême la logique traditionnelle de dichotomisation des places parentales, en induisant une situation monoparentale. D'où l'ambiguïté extrême du terme "monoparentalité" et plus encore de "famille monoparentale" car, du point de vue de la parenté, la famille reste bien évidemment biparentale ; ce n'est que du point de vue de la résidence de l'enfant que le foyer — et non la famille — devient monoparental » (Neyrand, 2003). Cette tendance lourde, et archaïque, fait bien entendu obstacle aux perspectives de co-éducation parentale et, plus généralement, de coparentalité désormais promues par la loi. Elle est souvent constatée et entérinée, voire même paradoxalement encouragée, par des professionnel(le)s de l'action sociale, socio-éducative et médico-sociale qui ont pourtant à en connaître les conséquences les plus préoccupantes. La plupart des mères élevant (relativement) seules leurs enfants sont en effet exposées à une précarisation économique, professionnelle et relationnelle importante et à un risque de repli dépressif, voire défensif, sur leur(s) enfant(s) qui, aggravant l'absence ou l'exclusion du père, les fragilisent ou les stigmatisent considérablement en cas de difficulté éducative (Martin, 1997). Les statistiques scolaires, sociales, policières et judiciaires ne se privent pas de pointer la « monoparentalité » comme un facteur associé ou prétendument explicatif des désordres qu'elles décrivent. Mais leurs auteurs s'attachent rarement à reconstituer, et à interpeller, la composante la plus souvent biparentale de l'histoire et de la situation juridiques des enfants concernés. Un long chemin reste encore ici à parcourir pour que la lettre et l'application de la loi du 4 mars 2002 réussissent à en rejoindre l'esprit et les principes.

## **La pluri-parentalité fragilisée par l'absence de statut du « tiers »**

Si les situations monoparentales sont ainsi placées sous le feu d'attentions contradictoires mais que leur inscription dans le droit commun devrait pouvoir faire progressivement évoluer, les situations pluriparentales restent quant à elles soumises au registre de l'aléatoire. Le Code civil n'envisage que des cas d'exception où l'intervention d'un « tiers » dans l'éducation des enfants relève d'une décision judiciaire. Ainsi « l'enfant a le droit d'entretenir des relations personnelles avec ses ascendants. Seuls des motifs graves peuvent faire obstacle à ce droit. Si tel est l'intérêt de l'enfant, le juge aux affaires familiales fixe les modalités des relations entre l'enfant et un tiers, parent ou non » (article 371-4). Par ailleurs, « lorsque l'enfant a été confié à un tiers, l'autorité parentale continue d'être exercée par les père et mère ; toutefois, la personne à qui l'enfant a été confié accomplit tous les actes usuels relatifs à sa surveillance et à son éducation » (article 373-4) : il s'agit ici essentiellement d'enfants confiés à un « tiers digne de confiance » par le juge des enfants, c'est-à-dire dans le cadre de la protection de l'enfance.

En présentant, début 2000, le calendrier de l'examen parlementaire des textes constitutifs de la réforme du droit de la famille, la garde des Sceaux avait déclaré qu'il y avait une « urgence sociétale à mener cette réforme » annoncée en octobre 1997 et préparée par de nombreux rapports d'experts, dont celui que lui avait remis en septembre 1999 la commission Dekeuwer-Defossez. Comparés à ceux qui accompagnèrent la préparation et l'adoption de la loi du 15 novembre 1999 sur le pacte civil de solidarité (PACS) — qui instaurait une nouvelle forme juridique d'alliance mais ne comportait en l'occurrence aucune disposition sur la filiation et l'autorité parentale —, les débats qui suivirent cette annonce de la garde des Sceaux furent moins intenses et moins publics. Ils mobilisèrent surtout les associations familiales et les professionnels en contact avec les réalités familiales contemporaines. La plupart d'entre

eux attendaient en effet du législateur qu'il prenne en considération tant ces réalités que les nouvelles pratiques et aspirations auxquelles elles donnent lieu, puis qu'il adapte ou qu'il crée les outils juridiques permettant de les encadrer. Le législateur de l'époque ne réussit pas à mener à terme son chantier au-delà de la réforme du droit successoral (loi du 3 décembre 2001), de l'organisation du droit d'accès aux origines des personnes adoptées et des pupilles de l'État (loi du 22 janvier 2002), de la substitution du « nom de famille » au « nom patronymique » et, on l'a vu, de la redéfinition et de l'aménagement de l'autorité parentale (lois du 4 mars 2002). La réforme du droit du divorce, quant à elle, ne put être qu'envisagée. Elle prévoyait notamment la suppression du « divorce pour faute », modalité de divorce dont on sait qu'elle est peu propice, en pratique, à l'aménagement de relations parentales apaisées. Cette réforme a été finalisée, en 2004, en poursuivant la volonté de « pacifier » autant que faire se peut les procédures de divorce, mais en renonçant au projet d'abolir le « divorce pour faute ».

C'est ainsi que semble avoir été perdue de vue, en cours de route, l'une des principales « urgences sociétales » que les rapports préparatoires des experts avaient soulignées en 1999 : l'amélioration des conditions dans lesquelles les enfants de parents séparés et vivant dans des familles dites « recomposées » sont élevés et protégés au quotidien par des adultes tiers. Dans l'état actuel du droit, les responsabilités de ceux-ci en ces domaines ne relèvent en effet d'aucune disposition adaptée.

Les liens des mères et des pères avec leurs enfants se sont renforcés et personnalisés au fur et à mesure que la maîtrise de leur conception a fait d'eux des êtres mieux désirés. Simultanément, les liens conjugaux se sont fragilisés et tendent à se multiplier au cours de l'existence. Pour autant, l'enfant est de plus en plus reconnu comme une personne digne, en toutes circonstances, d'attention et de respect. Parmi ses besoins essentiels et ses droits spécifiques figurent en premier lieu ceux d'être élevé par ses deux parents géniteurs, même en cas de séparation de ceux-ci, et de disposer en permanence à travers eux des repères nécessaires à la construction de son identité. Cependant, les diverses situations de recomposition familiale amènent d'autres adultes — le nouveau conjoint, « beau-père » ou « belle-mère », mais aussi, lors de certaines phases intermédiaires ou critiques, les grands-parents — à partager la vie quotidienne de l'enfant et à y jouer un rôle affectif, moral et éducatif important. Ils développent au quotidien des liens « inscrits dans une position générationnelle, mais aussi des pratiques de socialisation, qui s'apparentent à un lien parental ou quasi parental. [...] Cette fonction parentale occupée et assumée sera d'autant plus légitime qu'elle renverra à une compétence acquise et reconnue par son environnement » (Martin, 2003). Il en résulte, notamment sur le plan éducatif, une situation souvent complexe et vécue comme telle par toutes les parties en présence — quand il n'est pas générateur de conflits intériorisés ou extériorisés. Ce malaise résulte certes de causes subjectives, intriquées avec l'histoire et les caractéristiques de la nouvelle configuration familiale créée par les adultes. Mais il est aussi entretenu par le fait que le rôle des tiers, pour manifeste qu'il soit, ne peut habituellement faire l'objet d'aucune reconnaissance formelle, ni en termes de droits ni en termes de devoirs<sup>1</sup>. En outre, dans ce contexte, les relations entre les enfants — « demi-frères » et « demi-sœurs » — amenés à cohabiter se développent sous l'égide du même flou symbolique.

L'expérience de nombreux professionnels de l'enfance et de la famille enseigne d'ailleurs que les conflits qui s'installent entre les adultes dans certaines situations de recomposition familiale peuvent constituer des facteurs de risque pour la survenue en leur sein de mauvais traitements physiques, psychologiques ou sexuels à l'encontre des enfants — et, singulièrement, de violences ou de transgressions sexuelles entre « demi-frères » et « demi-sœurs ».

À côté de ces cas extrêmes, on voit aussi surgir, entre autres exemples banals, de fréquents problèmes d'accès aux soins (pédiatriques ou psychologiques, d'appareillage ou de rééducations de tous ordres). Ceux-ci peuvent avoir été sollicités, dans l'intérêt de l'enfant, par l'un des parents avec le concours actif, pour des raisons pratiques notamment d'accompagnement, de son nouveau conjoint ou d'un grand parent. Hors situation d'urgence, aucun soin ne peut cependant être mis en place sous cette forme sans l'accord formel de l'autre parent. Pour des causes diverses, cet accord est parfois difficile à obtenir. Nombre de professionnels tendent d'ailleurs à s'en dispenser, délibérément ou, plus souvent, par négligence ou par ignorance du droit relatif à l'exercice de l'autorité parentale. Le risque est alors non négligeable, au-delà des seuls aspects médico-légaux, de troubler l'adhésion intime de l'enfant à des soins susceptibles d'être perçus par lui comme prodigués de façon semi « clandestine » ou générateurs d'un conflit de loyauté, et au total d'en entraver la continuité et l'efficacité. Recourir dans de telles situations au juge des affaires familiales, au titre de l'article 371-4 du Code civil, serait la plupart du temps inapproprié. Lourde dans sa forme et différée dans ses effets, son intervention n'aurait en outre que peu de pertinence. Dans l'état

---

<sup>1</sup> Sauf en cas d'adoption simple, par le « beau parent », de l'enfant ou des enfants de son ou de sa partenaire.

actuel du droit, le juge peut déléguer à un tiers le pouvoir d'accomplir des actes usuels relatifs à la surveillance et à l'éducation de l'enfant, mais pas à sa santé. Il serait plus disproportionné encore, dans l'immense majorité des cas, d'entrer, par le recours au juge des enfants, dans les registres de la protection de l'enfance en danger et de l'assistance éducative, voire de la délégation forcée de l'autorité parentale, ou encore du retrait de celle-ci avec ouverture d'une mesure de tutelle !

L'une des solutions, plus souple et plus adaptée, préconisées par les experts de la commission Dekeuwer-Defossez, consisterait à sécuriser le principe du double lien de filiation auquel a droit tout enfant, même et surtout en cas de séparation de ses parents, mais à le faire en activant deux principes corollaires : celui de la co-responsabilité parentale, et celui de la coopération des adultes en situation parentale. Au-delà de l'exercice de leur autorité parentale conjointe, les deux parents seraient ainsi invités ou, le cas échéant, incités par le juge des affaires familiales à manifester leur sens de la responsabilité en confiant à un tiers le pouvoir d'effectuer une série d'actes entrant dans leurs possibles attributions. La règle serait alors la détermination, pour chaque enfant ou chaque fratrie, d'un véritable statut de ce tiers, dont le champ d'application résulterait du plus large accord entre les adultes concernés. L'intervention du juge ne serait que l'exception nécessitée par cette règle en cas de conflit initialement insurmontable et pour organiser le mandat du tiers en tranchant les litiges dans le sens de l'intérêt de l'enfant.

Certes, l'établissement d'accords pratiques et symboliques entre des adultes en prise avec la gestion de leurs passions ne se décrète pas. Mais force est de constater que l'état actuel du droit de la famille est loin de l'encourager, alors même que les évolutions sociologiques portent en creux la recherche et la mise en pratique de nouvelles formes de comportements. La question de la co-éducation est au cœur du dialogue que la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a voulu promouvoir entre les parents et les institutions scolaires. La promotion et le soutien de la parentalité, institués comme nouvelles lignes directrices de la politique familiale depuis 1998, visent à mutualiser les compétences de proximité pour mieux accompagner les parents dans leur rôle éducatif. La logique portée par ces évolutions est qu'au sein même des familles recomposées la coopération entre les adultes en situation parentale devienne elle aussi la norme de référence. En ce domaine comme en tous ceux que l'on a évoqués, il importe que l'enfant ne soit plus le *centre* des tensions et des conflits entre adultes — en l'espèce entre parents séparés, nouveaux conjoints, grands parents — mais qu'il devienne le *motif* principal de leurs concertations à son sujet. La pratique et les effets des concertations et des coopérations à instaurer en ce sens ne pourront s'avérer que structurants et protecteurs pour les enfants, en même temps que facteurs de respect mutuel et facilitateurs de la vie quotidienne pour tous.

## DEVELOPPEMENTS ET DERIVES DU CONCEPT DE « PARENTALITE »

### Les dimensions du concept de « parentalité »

D'introduction relativement récente, le concept de « parentalité » constitue un espace de désignation des diverses composantes de la fonction et du rôle parentaux, quelles que soient les circonstances familiales et sociales qui les caractérisent. Il existe de ce concept plusieurs formulations théoriques — psychanalytique, systémique, juridique et désormais sociale — dont une commission d'experts, réunie en 1998 par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, s'est attachée à proposer une synthèse. Dans la suite des travaux de cette commission (Houzel, 1999), l'espace de la parentalité peut être représenté comme doté de trois dimensions. La première dimension est celle de l'expérience intime, affective, subjective — mais, aussi, bien concrète — que représente le fait de devenir, d'être et de rester parent. La deuxième dimension, symbolique par excellence, est celle de l'exercice des droits et des devoirs afférents à l'autorité parentale (aux termes, notamment, de l'article 371.1 du Code civil). La troisième dimension est celle de la mise en pratique au quotidien de tâches qui ressortissent fondamentalement des domaines de l'éducation et du soin (au sens large du terme) et qui doivent favoriser le développement, l'épanouissement et l'autonomisation progressive de l'enfant tout en assurant simultanément sa protection et sa sécurité.

Ces trois dimensions de la parentalité sont en interaction complexe et permanente. Conditionnant en grande partie le « devenir-humain » du petit de l'homme, elles déterminent ensemble ce qui fait de

chaque enfant un être de langage et de relations, ce qui vise à l'inscrire dans l'ordre de sa filiation tout en l'élevant vers les conditions de son émancipation, ce qui l'ouvre au monde et ce qui lui ouvre le monde.

La parentalité ne saurait donc être vécue et assumée seule — même, et surtout, dans le cadre d'un foyer monoparental. Elle est d'ailleurs affectée, voire fragilisée, par tout ce qui isole les parents. On observe, en revanche, que le fait d'être chaque jour interpellée par l'enfant et par la société fait d'elle la base active de ce qui se vit, se transforme ou subsiste dans le couple parental ; qu'elle fait souvent appel à l'expérience et à l'appui des grands parents, de la famille élargie, des amis, des voisins, des autres parents, du réseau social et associatif de proximité ; qu'elle stimule enfin les offres de coopération que la sphère publique des institutions peut ou doit faire à la sphère privée des familles, que celles-ci soient en difficulté ou non. Aussi le champ de « la parentalité » ouvre-t-il à ces institutions les perspectives à la fois mobilisatrices et fédératrices propres aux dynamiques de co-éducation.

Si, à lui seul, l'enfant ne « fait » pas la famille (car il y a des familles sans enfant, et la famille recouvre une dimension multi-générationnelle), il y instaure en revanche comme parents les adultes qui l'ont conçu, porté, vu naître ou qui l'ont adopté, et il les sollicite à ce titre. Au-delà des liens de parenté et de l'espace de la famille, l'inscription sociale de ces adultes en tant que parents les désigne de même comme les premiers concernés par les discours tenus sur la parentalité et par les politiques menées à cette enseigne. C'est donc aux côtés des parents, et à leurs côtés seulement, que toute institution centrée sur la personne, l'accueil, l'éducation, la socialisation, les soins, la protection, etc., de leurs enfants devient productrice de savoirs et de pratiques relatifs à la parentalité. Chacune de ces institutions doit aussi accepter de n'être que coproductrice, parmi d'autres institutions, de ces savoirs et pratiques, et ceci dans une perspective de décloisonnement de leurs offres de service respectives ; et, mieux encore, accepter de ne pouvoir s'en considérer coproductrice qu'avec les parents eux-mêmes.

Le champ d'action construit autour de la parentalité est donc plus restreint et plus précis, et invite à d'autres exigences, que celui des politiques familiales nationales d'essence redistributive ou même des politiques locales pensées et déployées en direction des familles.

## **L'engagement des institutions, des associations et des professionnels dans le champ du « soutien à la parentalité »**

L'émergence et le développement de la notion de « soutien à la parentalité » dans le discours public et les pratiques institutionnelles résultent en grande partie de la conférence de la famille du 12 juin 1998. Un cadre théorique et une impulsion politique ont alors été donnés au niveau national — conjointement par l'État et par la Caisse nationale des allocations familiales — aux décideurs et acteurs du secteur public et du secteur associatif engagés, du fait de leurs missions ou de leurs conventionnements, dans le champ de l'enfance et de « la » famille.

Instruits par l'expérience, nombre de ces décideurs et de ces acteurs — au sein, notamment, des collectivités territoriales — avaient de fait compris depuis longtemps qu'il convenait de ne pas limiter leurs approches et leurs interventions à la seule personne de l'enfant ou du jeune, en difficulté ou non, mais de les ouvrir aussi aux réalités, aux besoins et aux attentes de leurs parents. Promouvoir localement l'accès des enfants et des jeunes aux loisirs, à la culture, au sport, aux soins ou renforcer l'efficacité des actions d'éducation pour la santé sont autant d'objectifs parmi d'autres qui ne peuvent à l'évidence être atteints sans y associer étroitement les parents.

Simultanément, les composantes familiales et parentales de la situation des adultes et des groupes en difficulté et des projets les concernant ont fait l'objet, depuis une dizaine d'années, d'une prise en considération nouvelle, en particulier dans le cadre des politiques de lutte contre les exclusions et des dispositifs d'insertion. S'agissant par exemple des foyers bénéficiaires du RMI ayant en charge un ou plusieurs enfants<sup>1</sup>, on observe que le soutien à leur proposer en tant que parents favorise souvent leurs projets d'insertion ou de réinsertion sociale et professionnelle. Des initiatives leur permettant de renforcer ou de maintenir concrètement l'exercice de leur parentalité (en matière d'accueil de leurs jeunes enfants, d'hébergement familial, de santé, d'accompagnement éducatif et scolaire) contribuent, en les aidant à faire valoir leurs droits de parents, à renforcer ou à maintenir l'accès à leur pleine citoyenneté dès lors que ces initiatives sont conçues et mises en œuvre avec eux (Jésu, 2003a).

---

<sup>1</sup> On estimait ainsi, en 2002, que ces foyers représentaient à Paris environ 20 % de l'ensemble des bénéficiaires du RMI.

Il apparaît désormais indispensable, pour mieux apprécier l'exercice tant de l'autorité parentale (au sens du Code civil) que des responsabilités en découlant, de le faire d'une part en s'intéressant aux diverses ressources (famille élargie, réseaux relationnels primaires et associatifs, institutions et services de proximité) qui déterminent cet exercice et l'expérience qu'en ont les parents ; et, d'autre part, en admettant que, si certains parents sont parfois sources ou cibles de problèmes socio-éducatifs de tous ordres, ils aspirent pour l'immense majorité d'entre eux à être, rester ou devenir sources ou porteurs de solutions à ces problèmes.

C'est en référence à ces orientations théoriques, éthiques et politiques que, entre autres initiatives, a été mis en place au plan national, à partir de 1999, le dispositif des « réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents » (REAAP). Piloté par la délégation interministérielle à la famille et décliné à celui de chaque département à l'initiative du préfet, ce dispositif soutient et fédère les initiatives locales qui souscrivent aux principes d'une charte fondatrice, élaborée par un Comité d'animation national. Cette charte insiste sur le caractère délibérément généraliste des REAAP départementaux, qui doivent concerner tous les parents, et pas seulement les parents en difficulté, et les mobiliser en activant leurs capacités d'entraide. À partir de 2001, un accent particulier a été mis sur le rôle des REAAP dans l'impulsion, le développement et l'entretien de relations de qualité entre les parents et les professionnels des établissements scolaires.

Dans un premier temps, chaque REAAP départemental a permis d'identifier, de co-financer et de fédérer des porteurs de projet relevant principalement du secteur associatif. Il lui est ensuite revenu de contribuer au développement et à l'animation des dynamiques locales de « soutien à la parentalité » en s'articulant avec les missions, les activités et les projets émanant des divers services publics concernés, notamment décentralisés, mais aussi en suscitant et en confortant des initiatives provenant des parents eux-mêmes (Inspection générale des affaires sociales, 2004).

La pleine assumption de la parentalité, on l'a dit, requiert et appelle souvent un accompagnement, surtout dans l'anonymat des grandes villes, ce qui ne signifie pas qu'elle le trouve facilement ou spontanément. Même dans les quartiers dits de la politique de la ville, on est encore loin de considérer comme prioritaire la coopération en réseau des parents et des acteurs institutionnels et associatifs pour impulser des logiques de co-éducation autour des enfants. Les volontés de penser et de mettre en œuvre solidairement les façons de veiller sur eux, de leur fournir des repères, de leur transmettre savoirs et valeurs peinent encore à prévaloir sur des approches sécuritaires qui font pourtant la preuve de leurs limites face aux préoccupations qu'elles sont supposées apaiser. Ce sont donc, en pratique, les professionnels des institutions sociales, éducatives, médico-sociales qui se trouvent alors sollicités en première ligne pour rencontrer, conseiller et « soutenir » les parents.

La plupart de ces professionnels ont théoriquement appris ou compris, par la formation et l'expérience, que l'accueil réservé aux parents qui s'adressent à eux conditionne la possibilité de leur apporter un appui pertinent, efficace et durable. Il leur faut tout d'abord commencer par les écouter attentivement et sans les juger, et leur reconnaître d'emblée une expertise spécifique sur leurs propres cadres et conditions de vie. Il leur faut ensuite rechercher avec eux non seulement ce en quoi ils pensent échouer mais aussi ce en quoi ils réussissent manifestement, malgré tout, en tant que parents et qu'adultes. Il leur faut, en résumé, savoir promouvoir leur parentalité pour mieux la renforcer quand bien même, en certains domaines, celle-ci serait aussi à soutenir.

La force et la richesse du lien qui se construit de la sorte entre parents et professionnels dépendent ensuite des véritables logiques d'alliance, c'est-à-dire des connivences d'objectifs et de moyens, susceptibles de se déployer peu à peu au fil de leurs rencontres. La nature et l'authenticité d'un tel lien proviennent d'une caractéristique essentielle dont la dimension identificatoire, empathique, voire solidaire, est le ressort. Tout professionnel, en effet, est aussi un parent ; ou, tout du moins, il a aussi des parents. À ce titre, il a découvert la parentalité en observant et en éprouvant — dans tous les sens du terme — celle de ses propres parents, et il a construit la sienne en expérimentant ses responsabilités auprès de ses propres enfants. Tout professionnel de l'enfance et de la famille dispose donc nécessairement d'une expérience personnelle, et pas seulement de connaissances professionnelles, en matière de parentalité. Cette expérience lui enseigne intimement que, si nul n'est totalement ignorant en ce domaine, nul n'est totalement expert non plus. Il apparaît par conséquent que chacun, professionnel ou parent, sait, sait faire et peut faire quelque chose de différent et de complémentaire de ce qu'autrui sait, sait faire et peut faire avec lui.

L'enjeu consiste dès lors, pour chaque acteur de la rencontre, à reconnaître ses propres compétences et limites, puis à reconnaître celles de l'autre, enfin à réussir à se rencontrer pour penser et agir ensemble en

acceptant de prendre les risques que la confiance, le respect et la bienveillance mutuels autorisent. C'est à de telles conditions que la mobilisation conjointe des ressources de chacun permet de conjurer et, souvent, de pallier les carences et les lacunes de tous. Les échanges entre professionnels, entre parents et professionnels, et entre parents eux-mêmes gagnent alors en qualité et en créativité certes de se trouver enrichis par les savoir-faire et les « carnets d'adresses » des différents protagonistes en présence, mais aussi de bénéficier d'un climat d'ouverture et d'humilité propice à l'effacement des représentations erronées qui l'ont longtemps obscurci.

L'instauration et l'entretien d'un tel climat dépendent largement des institutions concernées, et des orientations politiques qui leur sont données. Il devrait donc en aller, à terme, de la coordination des compétences, des pratiques et des initiatives de ces institutions comme il en va peu à peu de la mutualisation de celles des parents et des professionnels. La promotion et le soutien de la parentalité relèvent en effet de responsabilités nécessairement partagées entre les services des collectivités territoriales (villes, départements, régions), ceux des organismes de protection sociale (caisses d'allocations familiales et d'assurance maladie), les services extérieurs de l'État (services académiques de l'Éducation nationale, directions départementales des affaires sanitaires et sociales, de la jeunesse et des sports, de la protection judiciaire de la jeunesse) et le secteur associatif sous ses différentes formes (délégués de mission de service public, mais aussi associations de parents, de quartier, etc.). Les engagements croissants de ces diverses institutions dans le champ de la parentalité les amènent à remettre en cause leur repli autarcique sur des missions et des interventions excessivement cloisonnées (Inspection générale des affaires sociales, 2004). Ce faisant, nombre d'entre elles réalisent à quel point s'est concentrée sur l'isolement de leurs agents, comme sur celui des parents auxquels ils s'adressent, une série de facteurs de fragilité, d'indicateurs de méfiance induite, de manifestations illusives d'autosuffisance et, pour finir, de signes de perte de sens de leur action et de causes de souffrance.

Ni l'exercice ni la pratique ni, pour intime qu'elle soit, l'expérience de la parentalité ne sauraient être perçus de façon compartimentée par ceux — parents en premier lieu, puis professionnels, associations et institutions en contact avec eux — qui ont la conscience et le souci de son rôle primordial dans l'éducation, la socialisation et l'émancipation des enfants. Réactualisée et démocratisée, une approche globale, et souvent locale, de la parentalité s'impose désormais, comme elle s'est longtemps imposée, sous d'autres formes, plus contraignantes, dans les sociétés rurales et traditionnelles. Elle se profile aujourd'hui sous des aspects participatifs qui la placent au cœur de la réactivation concrète, pragmatique et indispensable des liens sociaux de proximité.

## **Une démarche participative qui transcende la logique du soutien professionnalisé**

La démarche participative est essentielle pour saisir ce qui, au-delà des logiques et des pratiques professionnelles habituelles, est ou devrait être fondamentalement mis en jeu et en mouvement à propos du thème de la parentalité. Or, pour émerger qu'il apparaisse encore, si celui-ci est de plus en plus présent dans les discours institutionnels et politiques, c'est parfois jusqu'à les saturer, courir le risque d'y perdre un sens à peine éclos ou voir celui-ci détourné et perverti. Ce qui est introduit de la sorte dans le débat public et dans les pratiques sociales peut en effet paraître incantatoire ou ambigu. Ainsi, alors qu'elle est théoriquement dédiée à l'enfant, activée par lui et destinée à conforter ses sentiments de sécurité et d'estime de soi, la parentalité se voit-elle trop souvent résumée à une figure fragile, chancelante, égarée, erratique ou déficitaire qu'il importerait par conséquent de « soutenir », d'« appuyer », de guider ou même — plus récemment — de surveiller, de « rééduquer » et de corriger. Heureusement, le projet moins alarmiste et plus modeste d'« accompagner » la parentalité est également mis en avant par des intervenants qui affirment leur volonté de se tenir aux côtés des parents plutôt qu'au-dessous d'eux (dans une relation de soutien), devant eux (dans une relation de guidance), au-dessus d'eux (dans une relation de surveillance) ou derrière eux (dans une relation de suivi) — quand ce n'est pas, en se mettant à leur place, de se substituer à eux (Bruehl, 2000).

Mais, dans tous les cas — qu'il s'agisse des souteneurs ou des soutenus, etc., et même des accompagnateurs ou des accompagnés —, qui peut prétendre aujourd'hui savoir, vouloir ou pouvoir porter *seul* l'idéal d'une parentalité accomplie ? Qui peut se prévaloir d'avoir découvert et développé *seul* les moyens de devenir un « bon » parent pour son enfant, c'est-à-dire un parent suffisamment talentueux et inspiré pour faire face aux contraintes et aux contradictions de fonctionnements familiaux bouleversés par tant de facteurs inédits ? Qui sont et où sont les supposés « experts » en parentalité, sollicités comme

tels mais souvent si perplexes lorsque, dans leur vie privée, ils peuvent être eux-mêmes des parents tout aussi désorientés et démunis que les autres ?

Certes, les besoins et les attentes d'accueil, d'écoute, de conseils, d'appuis, de soutiens, de guidances, d'accompagnements, etc., semblent aller croissant, provenant surtout de parents jeunes ou isolés ou en proie à toutes sortes de remaniements conjugaux, familiaux ou culturels. Les certitudes éducatives des professionnels et des bénévoles auxquels ils s'adressent à cet effet n'en sont pas moins rares, ou contradictoires et, comme telles, sujettes à caution. Rien n'indique en outre qu'elles soient requises par ces parents, en général conscients de cet état de fait et plus souvent en recherche de rencontres, de dialogues, d'idées et d'entraides que de réponses *stricto sensu*. Ce sont aujourd'hui surtout des questions et des doutes qui se font jour et s'échangent autour de l'éducation des enfants, en même temps que le sentiment s'installe de ne pouvoir finalement progresser qu'en partageant des hypothèses, des expériences et des espoirs. Les adultes concernés par ces partages et convaincus de leur inéluctabilité tentent manifestement de se rapprocher pour *élever ensemble* les enfants plutôt que de s'évertuer coûte que coûte à les élever chacun dans leur coin — sous la forme plus ou moins coercitive du dressage ou plus ou moins permissive de la non-directivité — ou que de demander à d'autres de le faire à leur place. Les risques de quiproquo et de tensions affluent aussitôt. Nombre de professionnels perçoivent les demandes de partage des fonctions éducatives que leur adressent les parents comme autant de préludes à la délégation intempestive de celles-ci, voire comme des signes de « démission ». Nombre de parents estiment de leur côté que les professionnels outrepassent leurs rôles en ouvrant les enfants à des valeurs et à des comportements non encore validés par la sphère familiale. Au moins s'administrent-ils ainsi les preuves d'une attention et d'un intérêt mutuels. Chaque fois qu'ils réussissent de surcroît à ouvrir un espace de dialogue et d'actions concertées pour dépasser ces procès d'intention, ils avancent néanmoins sur les chemins de la co-éducation sans céder à la tentation de régresser vers telles ou telles « recettes » du passé — dont la plupart d'entre eux ont fini par admettre, plus facilement que tels ou tels idéologues, qu'elles ont peu de chance d'être encore opérantes.

C'est en ce sens que l'on peut affirmer que la parentalité fait lien, ou du moins qu'elle vise à le faire, notamment entre les professionnels des institutions, les associations et les parents eux-mêmes. Le respect, la confiance et le souci qu'on lui témoigne rapprochent et incitent à la coopération ceux et celles qui les partagent.

Aussi toute mise en relation d'acteurs menée en faveur de la parentalité doit-elle être guidée par le projet d'accompagner les parents dans l'accomplissement de leurs fonctions et de leurs rôles, sans chercher à se substituer à eux ni sous-estimer leurs contributions à l'éclairage des questions qui les concernent. Ainsi conçue, la mobilisation conjointe de ces acteurs doit se présenter, à l'image de la parentalité elle-même, comme un processus en construction, riche de ses acquis et de ses promesses, conscient de ses défauts et de ses besoins, soucieux d'identifier et de fédérer les ressources et les compétences disponibles. Elle doit par conséquent pouvoir accueillir toute nouvelle occasion d'ouvrir la palette des acteurs, de partager le sens de leurs engagements et de s'adapter aux attentes inédites qu'ils suscitent. Elle doit au total se doter de finalités ambitieuses, consistant à renforcer, développer et mettre l'accent sur les institutions et les associations susceptibles non seulement d'apporter un soutien aux seuls parents en difficulté, mais aussi de promouvoir le rôle, la participation, l'expression et les propositions de tous les parents.

En matière de parentalité comme en beaucoup d'autres, l'ouverture est, plus que la condition, le synonyme de la volonté participative. Encourager les actions et appuyer les initiatives locales qui visent à soutenir en même temps qu'à promouvoir la parentalité permet aux décideurs et aux acteurs qui s'y engagent d'inscrire la politique familiale à laquelle ils contribuent de la sorte dans une perspective territoriale, globale, transversale, partenariale et ouverte aux parents eux-mêmes.

## **Soutenir et promouvoir la parentalité en renforçant les liens sociaux**

Dès qu'une volonté politique ou associative se manifeste au niveau d'un département, d'une ville ou d'un quartier pour mettre en commun une série de compétences et de moyens en faveur du « soutien à la parentalité », l'engagement d'une dynamique de réseau et de concertation constitue une étape essentielle pour y impulser une démarche de projets déclinée dans un contexte de proximité. Mais ce n'est qu'une étape. Il faut vouloir aussi dépasser la dimension du seul soutien aux parents, en difficulté ou non, pour y

susciter deux démarches plus ambitieuses encore. La première, on l'a dit, consiste à reconnaître le degré d'expertise des parents, en tant que parents et qu'habitants, sur leurs espaces et leurs conditions de vie, c'est-à-dire à prendre en considération leurs points de vue et à relayer leurs initiatives dans toutes les circonstances et dans tous les projets visant l'amélioration concrète de leur vie quotidienne (évaluation ou création de services, aménagements urbains, etc.). La seconde démarche, souvent concomitante, consiste à favoriser autour de ces parents l'appropriation progressive par le plus grand nombre possible d'habitants des questions liées à la protection, à l'éducation, à la socialisation, à la santé et, au total, au bien-être et à l'épanouissement des enfants de tous âges et de toutes conditions qu'ils côtoient.

On pourra ne voir ici que pure utopie et idéalisation sans fondement des mobilisations citoyennes de proximité. On fera valoir que la période est plutôt propice à l'égoïsme familial et social, au repli sur soi, à l'indifférence au sort d'autrui, à la méfiance sécuritaire, à la dénonciation des comportements incivils des enfants des voisins. On soulignera ici l'ambition démesurée que certains parents nourrissent pour leurs seuls enfants sans se soucier de tous les autres, ailleurs la démission et l'inconséquence éducatives de certains autres — quand on ne les dénoncera pas comme « toxiques » et « pathogènes ». On se désespérera du « repli communautaire » de certaines familles migrantes, tout en continuant à l'encourager objectivement, voire même officiellement. On soupirera que les propensions consuméristes éteignent le désir de la rencontre comme elles étouffent le sens de la relation, que le confinement devant le poste de télévision désespère la vie associative, que les enfants et les jeunes sont les premiers à se laisser captiver par les écrans, à se complaire dans l'urgence et l'impatience, et à se détourner de la persévérance.

On aura en partie raison de mettre en avant ces multiples incitations au pessimisme, mais en partie seulement. Faudrait-il en effet refuser de s'intéresser à tout ce qui se déroule simultanément sur une autre scène sous prétexte qu'elle est moins complaisamment éclairée, moins propice aux représentations libérales dominantes aujourd'hui proposées aux sociétés humaines comme reflets exclusifs d'elles-mêmes ? Cette autre scène est pourtant bien réelle. On y voit, en même temps que le temps libre, s'accroître le bénévolat associatif<sup>1</sup> et se multiplier, en direction des enfants, les offres de soutien scolaire, de parrainage et de « grand parrainage », d'encadrement d'activités de loisirs, de transmission et de diffusion de savoir-faire artisanaux ou artistiques. On y voit proliférer des groupes de parents — groupes de parole, d'expression ou d'entraides. On y voit se structurer ça et là des réseaux locaux d'échanges réciproques de savoirs et de services, dont beaucoup concernent les enfants et la vie familiale. On y voit des associations de quartier qui, mobilisant des subventions publiques de montant généralement modeste, se substituent aux services marchands pour organiser, à coût faible ou nul pour les familles, des dispositifs locaux de baby-sitting, d'aide aux devoirs, de séjours de vacances ; qui, anticipant ou prolongeant les actions des fédérations de parents d'élèves, parviennent à susciter et à guider l'investissement, dans la vie scolaire de leurs enfants, de parents qui, autrement, n'auraient jamais osé s'y autoriser ; etc. Pour peu spectaculaire que soit chacune d'entre elles, c'est sans doute par dizaines de milliers que se chiffrent aujourd'hui en France les initiatives rendues possibles et plus ou moins pérennes par cette conjonction, cette disponibilité et cette mobilisation de « bonnes volontés » de toutes natures. Souvent portées par un secteur associatif stimulé par la dynamique des REAAP et les partenariats institutionnels auxquels ils ont donné lieu, diversement soutenues et relayées par le secteur public (notamment dans les domaines de l'action sociale et de la politique de la ville), ces initiatives donnent à penser que beaucoup de parents sont déjà moins seuls pour assumer leur parentalité. Des liens de solidarité se tissent par eux, avec eux, autour d'eux pour qu'il en soit ainsi, et les enfants y sont particulièrement attentifs et sensibles.

Aucune de ces réalisations, on l'a déjà souligné, ne peut être improvisée, ni parachutée sur ses bénéficiaires (qui sont aussi, pour une partie active d'entre eux, ses initiateurs ou ses protagonistes) ni, moins encore, livrée « clés en mains » par les pouvoirs publics qui les favorisent et par les opérateurs qui les concrétisent. Libérer les potentiels créatifs des habitants et des parents (voire des grands-parents) que beaucoup d'entre eux sont aussi est au contraire une œuvre de longue haleine, qui relève tout autant de l'art de la préparation du terrain que de celui de la prise de greffe. Éveiller et entretenir les capacités conjointes des habitants, des élus, des institutions et des associations à se rapprocher, à se regrouper et à investir des logiques collectives de façon à répondre ensemble aux problèmes familiaux, éducatifs, sociaux, sanitaires, culturels, etc., repose sur la conviction tenace que la réflexion et l'action communes peuvent, *in fine*, « soulever des montagnes ». Faire le pari de la rencontre, des échanges, du respect et de

---

<sup>1</sup> D'après l'association Fonda, on compte aujourd'hui, en France, près de 14,5 millions de bénévoles, ce qui correspond à 706 000 emplois à temps plein. C'est dans le secteur sportif, dans l'action caritative et humanitaire puis dans le secteur de la culture et du loisir que le volume de travail bénévole est le plus important. L'association Fonda est un espace d'analyse, de réflexion et d'actions entre les acteurs associatifs ; elle a pour mission la promotion de la vie associative.

la confiance mutuels, de la convivialité et parfois même de la conflictualité constructive — bref de l'éthique partagée — pour une meilleure maîtrise des conditions de l'éducation des enfants peut mettre à rude épreuve les nerfs des professionnels et des militants les plus aguerris. Encore leur faudra-t-il conserver de surcroît l'énergie nécessaire pour veiller aux équilibres financiers, institutionnels et budgétaires de leurs entreprises, malgré les incompréhensions et les tracasseries souvent rencontrées auprès d'administrations peu inclinées à l'innovation et à la prise de risques, et pour en produire une évaluation pertinente, sincère et convaincante.

Autant dire, par conséquent, qu'il ne suffit pas d'afficher de façon incantatoire le projet de « soutenir et promouvoir la parentalité en renforçant les liens sociaux ». Il faut aussi y verser de réels savoir-faire et veiller à ce qu'ils soient portés et consolidés par un ensemble convergent de facteurs favorisant : *quibus* de principe donné aux volontés de tous ordres de conjurer l'enfermement et la stigmatisation des familles ; adoption et diffusion de postures professionnelles privilégiant l'empathie et le respect de l'autonomie des parents sur les relations de suppléance ou de substitution ; encouragements politiques clairement formulés et concrètement prodigués en ce sens tant au plan national que, plus encore peut-être, au plan local.

On notera à ce dernier égard que la légitimité éducative des parents est de nature à faire alliance avec la légitimité politique des maires pour réunir, au niveau des villes, des conditions globalement favorables à l'exercice de leur parentalité par les premiers, à la mise en œuvre par les seconds d'un projet d'adaptation des services aux besoins et aux attentes des familles et, plus généralement, de maintien ou de restauration des liens sociaux, notamment intergénérationnels et interculturels. Les choix municipaux exprimés en termes d'investissements, de moyens de fonctionnement, de tarifications, d'horaires, etc. et opérés par exemple en matière d'accueil de la petite enfance, de services et d'activités périscolaires, d'équipements culturels et sportifs, d'espaces verts, etc., s'avèrent ici déterminants. Les engagements des villes dans des dispositifs contractuels — contrat petite enfance, contrat temps libre, contrat éducatif local, contrat de ville ou d'agglomération, etc. — le sont tout autant, sous réserve que leur finalité pour les habitants, et notamment pour les familles, ne s'éclipse pas devant la complexité institutionnelle, les aléas des financements croisés et l'assèchement des volontés partenariales dans les sables d'une gestion strictement technocratique.

## **« Parentalité » et « co-éducation », mots-clefs des politiques familiales locales**

On observe, en même temps que l'efflorescence des initiatives publiques et associatives dans le champ de la parentalité, une prise de conscience accrue, par les élus et les décideurs locaux, de l'importance de leur rôle dans l'aménagement des conditions de vie des familles. Les uns et les autres ont tout d'abord eu le souci de se mobiliser en faveur de familles en difficulté éducative ou en risque de le devenir. Ils ont commencé à refonder leurs pratiques et leurs collaborations en conséquence. Mais nombre d'entre eux ont assez vite réalisé que, bien souvent, leurs efforts et leurs investigations concernaient et intéressaient en définitive l'ensemble des parents et des enfants. Les politiques tarifaires contribuent, certes, à déterminer l'accessibilité sociale de tel ou tel des services qui leur sont proposés. En revanche, toutes les familles sont manifestement bénéficiaires d'initiatives visant, par exemple, l'évolution quantitative et qualitative de l'offre publique ou associative de modes d'accueil des jeunes enfants, les améliorations du service de restauration scolaire, les aménagements du mobilier et de l'éclairage urbains, le développement d'espaces et d'activités dédiés aux adolescents, la mise en place de cadres d'échanges et de conseils éducatifs destinés à leurs parents, etc. On sait de même que les avancées obtenues, souvent de haute lutte, par les associations de parents d'enfants vivant avec un handicap contribuent à rendre les institutions plus accueillantes et plus tolérantes à l'égard d'autres types de personnes désavantagées, et ceci dans l'intérêt de toute la société. Plus prosaïquement, les espaces rendus accessibles aux fauteuils roulants le sont aussi aux poussettes... et réciproquement.

Outre ces potentialités à déchiffrer en termes d'intérêt général, le bilan, évidemment provisoire, que l'on peut aujourd'hui dresser des initiatives publiques et associatives prises au titre de la promotion et du soutien de la parentalité est qu'elles l'ont en général été sur la base de trois principes partagés par les décideurs et les acteurs qui s'y sont impliqués. L'adoption de ces principes confirme et récapitule les hypothèses largement développées tout au long de ces pages à propos de la co-éducation.

Le premier principe est que, puisque les enfants et les jeunes bénéficient désormais d'une co-éducation de fait, il convient dès lors de mieux l'organiser. Si cet état de fait n'est pas récent, sa reconnaissance, son acceptation et les conséquences que l'on en tire, au fil des réalités contemporaines, le sont en revanche un peu plus. On admet de plus en plus, aujourd'hui, que les enfants et les jeunes sont ouverts à de nombreuses sources d'instruction et de socialisation, exposés à de multiples influences, incités à faire des choix précoces sans toujours en avoir les moyens. Aussi ne peuvent-ils plus être réduits à leurs seules dimensions de fils ou de filles de leurs parents, ou encore d'élèves. Leur épanouissement personnel, familial et social et leur réussite scolaire forment un tout. Il est donc de la responsabilité de tous les adultes chargés d'une façon ou d'une autre de leur éducation d'y collaborer sans exclusive et d'instaurer entre eux un dialogue confiant et exigeant à ce sujet. « Il faut tout un village pour élever un enfant », dit-on souvent en Afrique. « Il faut tout un quartier pour élever un enfant », pourrait-on paraphraser en France comme en tous ces pays où 80 % de la population vit désormais en milieu urbain. Il y faut les parents, certes, mais aussi la famille élargie quand elle demeure à proximité, les personnels des dispositifs d'accueil précoce, les personnels de l'Éducation nationale, les intervenants, souvent associatifs, impliqués dans l'organisation des activités périscolaires, culturelles, sportives, de loisirs, et parfois les divers professionnels de l'action sociale et de la santé. Chacun occupe auprès des enfants et des jeunes une place spécifique et, au mieux, complémentaire. Assumer le renforcement d'un principe de co-éducation entre les parents et ces divers acteurs locaux ne peut se faire que dans le respect des singularités de chaque enfant et de sa famille, mais aussi en tenant compte de l'importance de toutes les composantes de leur réseau relationnel et social de proximité.

Le deuxième principe est qu'une place primordiale doit cependant être reconnue aux parents, qu'il convient donc de ne pas déresponsabiliser. Il en résulte plusieurs conséquences. Il y a lieu, pour commencer, de veiller à ce que les institutions éducatives, aveuglées par la routine de leurs fonctionnements, ne s'emploient pas à « démissionner » les parents, tout du moins ceux qui s'avèrent excessivement discrets, confiants ou fragiles, pour leur reprocher par la suite de se montrer démissionnaires. Il n'y a pas lieu non plus de culpabiliser l'ensemble des parents au motif que certains d'entre eux, adoptant une attitude jugée tantôt passive tantôt consumériste, semblent déléguer tout ou partie de leurs responsabilités éducatives aux institutions et à leurs professionnels. Il faut surtout s'interroger sur ce qui fonde véritablement de telles attitudes, puis sur les raisons pour lesquelles ces parents désertent souvent les occasions de s'en entretenir. Ces occasions sont-elles toujours ajustées aux attentes et aux contraintes des parents ? Visent-elles, de part et d'autre, l'instauration d'un dialogue ou l'instruction d'un procès ? Leur principal objectif devrait être de réduire la méconnaissance mutuelle — et les représentations hostiles ou paralysantes auxquelles elle donne souvent lieu — entre ces deux espaces éducatifs que sont la famille et l'institution. Reconnaître les responsabilités des parents consiste à ne pas contourner d'emblée leurs points de vue sous prétexte qu'ils pourraient ne pas être en phase avec les missions et les projets des institutions, mais à considérer au contraire que les uns et les autres peuvent s'enrichir mutuellement de ces possibles divergences. Il est alors essentiel de savoir et de pouvoir reconnaître les compétences — éducatives, sociales, civiques, culturelles, artistiques, etc. — des différents adultes en présence pour mieux les valoriser et, le cas échéant, mieux les accompagner dans leurs rôles propres. On constate alors que, dans toutes les dimensions où ces rôles se déploient, une très grande majorité de parents n'entendent pas être déchargés de leurs responsabilités éducatives. Ils souhaitent en revanche se sentir moins seuls, moins inquiets et mieux confortés pour les exercer pleinement, dans le quotidien de leur vie familiale et de leur vie sociale. Ils veulent pouvoir effectuer de façon éclairée les choix essentiels qui leur incombent, en particulier pour ce qui concerne la santé, la socialisation et la scolarité de leurs enfants, pour mieux les aider à devenir à leur tour des adultes, des parents et des citoyens responsables. C'est souvent à la faveur de ce contexte de reconnaissance et d'accompagnement des attributs essentiels de leur parentalité que certains parents se montreront alors disponibles et mobilisables pour s'investir dans des projets de quartier, d'école, de centre social, etc., où leurs compétences pourront être mises au service d'autres familles et d'autres enfants que les leurs.

Le troisième principe dépasse en effet le cadre de la promotion et du soutien de la parentalité. Il consiste à considérer comme désormais indispensable la revalorisation de la place et de la participation active et durable des habitants, parents ou non, en difficulté ou non, dans les dispositifs publics de proximité, les actions de développement social et les mécanismes de solidarité non exclusivement institutionnels. Des relations d'aide naturelle, reposant sur des échanges de services concrets dans le cadre de vie, facilitant l'accès éventuel à des ressources extérieures et notamment à des aides professionnelles spécialisées, doivent donc être encouragées à se développer au sein de tout réseau soucieux d'atteindre les parents en difficulté ou qui risquent de s'y retrouver s'ils restent trop isolés. Il est essentiel, de ce point de

vue, de rendre possibles, fiables et durables les nécessaires coopérations entre professionnels et non-professionnels, que ces derniers soient bénévoles ou rémunérés. L'activation de ces relations d'entraides, de mise en réseaux des ressources et de coopérations locales ne saurait être recherchée en vue de se substituer aux services publics ou de justifier leur paupérisation, voire l'effacement de certains d'entre eux. Il s'agit bien au contraire de stimuler et de redéfinir les recours qui peuvent y être fait. Le principe de la démocratie participative ne doit pas être mis en concurrence avec celui de la démocratie représentative qui permet d'organiser et d'évaluer l'action publique. Mais, dans les zones urbaines où l'anonymat fragmente et insécurise les espaces éducatifs comme dans les zones rurales où le vieillissement de la population risque de s'auto-entretenir, il est urgent que la question éducative soit repensée et prise en charge par le plus grand nombre de parents et de non-parents solidaires. Sauf à se trouver pervertie — on y reviendra — par les conceptions stigmatisantes que voudraient lui appliquer tels ou tels décideurs politiques, la parentalité est en passe de figurer comme une cause commune, génératrice de projets mobilisateurs et structurants pour les territoires qui s'en saisissent. De ce point de vue, la mise en œuvre de logiques et de pratiques de co-éducation permettant — tant au niveau des évaluations de besoins qu'à celui de la recherche de réponses appropriées — de fédérer l'ensemble des acteurs, institutionnels, associatifs et privés concernés apporte une contribution irremplaçable aux dynamiques de développement social local.

## **Il faut tout un réseau pour élever les enfants**

Ces principes une fois reconnus, admis et partagés, tout du moins dans la sphère éducative, il apparaît en résumé que tout projet à la fois global et local de soutenir et de promouvoir la parentalité doit s'appuyer sur une série d'actions concrètes, méthodiquement conduites et évaluées, réellement partenariales et, en premier lieu, ouvertes aux points de vue et aux contributions mais aussi aux initiatives des parents eux-mêmes. On a insisté sur le fait qu'une mobilisation de cet ordre requiert des acteurs sinon professionnels du moins motivés et compétents, accessibles et disponibles, aptes à travailler en réseau dans un climat de confiance et de respect mutuels. On ajoutera qu'il s'agit là d'ingrédients que l'environnement institutionnel des familles doit être soigneusement entraîné à leur procurer, et à le faire en s'appuyant aussi sur leur environnement social et relationnel « profane ».

La prise en compte des attentes et des propositions de parents, en difficulté ou non, voire même de celles de leurs grands enfants, puis l'accompagnement de leurs projets individuels, familiaux ou collectifs supposent en effet que les interventions menées avec eux le soient d'abord au sein de leur environnement. Cette approche à proprement parler écologique repose sur la volonté de mieux connaître et de mieux respecter les réseaux de parenté, de proximité et d'affinité des familles, d'en apprécier les potentialités et les limites, ce qui peut en être attendu et dans quelles conditions. Les intervenants peuvent ainsi enrichir et affiner les perceptions qu'ils ont de familles parfois moins isolées ou acculturées qu'il n'y paraît ; puis, le cas échéant et avec l'accord de celles-ci, ils peuvent chercher à mobiliser dans le cadre de leurs interventions tout ou partie des réseaux relationnels en présence ainsi identifiés (Corbillon, 2000). Mettre en synergie les réseaux professionnels des intervenants et les réseaux relationnels des familles, dans un contexte de proximité partagée et avec un souci de rigueur déontologique sans faille, peut alors constituer une forme de mobilisation conjointe dont l'expérience montre qu'elle est appréciée en premier lieu par les enfants eux-mêmes. Les attendus de cette mise en réseau des réseaux convergent en effet vers l'idée que les enfants sont d'autant plus respectés que leurs parents le sont aussi, qu'ils sont d'autant moins délaissés que leurs parents sont et se sentent moins isolés, et que les uns et les autres ont ainsi la possibilité de participer autour d'eux à la création ou au renforcement de liens sociaux utiles et valorisants.

## **Promesses, dérives et dangers potentiels des politiques relatives à la parentalité**

L'actualité et les pratiques relatives au soutien et à la promotion de la parentalité donnent donc à penser que leurs enjeux les plus stimulants et les plus exigeants ne concernent pas seulement la création ou le renforcement de réseaux partenariaux de professionnels, d'institutions et d'associations intervenant dans le champ de l'enfance et des familles. L'ouverture de ces réseaux à la participation des parents et d'autres habitants représente dorénavant un critère supplémentaire de pertinence et d'efficacité. À travers lui se lisent les promesses de retissage des liens sociaux de proximité et de mobilisation active de la

solidarité citoyenne autour du plus grand nombre d'enfants et de familles. Il n'est guère possible, néanmoins, d'envisager d'authentiques partenariats et une véritable dynamique de réseau sans que soit mené un effort permanent de reconnaissance mutuelle des fonctions et à terme des compétences de tous les co-acteurs impliqués — et, pour commencer, des parents et des groupements de parents. Cette reconnaissance vaut clarification et représente un prérequis essentiel pour se prémunir des risques de confusion des intentions et des rôles. On sait par exemple qu'une telle confusion est fréquemment observée, et qu'elle est potentiellement dommageable, lors des interventions effectuées autour d'un enfant en souffrance ou d'une famille en difficulté.

Orientées de la sorte, les offres de service faites aux parents peuvent prendre des formes diverses et combinées, selon la nature des attentes qui les suscitent et selon les circonstances qui ont présidé à leur prise en considération. L'observation des initiatives locales les plus communément engagées livre quelques premiers mots clés pour décrire la diversité de ces offres : accueil, écoute, expression, dialogue, échange, partage, entraide, revalorisation, information, formation, conseil, accompagnement, orientation, guidance, soutien, appui, aide, soin, suppléance, relais, médiation, insertion, intégration. Cette liste, non exhaustive, souligne une caractéristique commune à ces propositions : elles s'avèrent d'emblée, ou en pratique, éminemment interactives, réflexives, et donc évolutives. Les interventions mises en place sont donc d'autant moins figées qu'elles sont de nature à modifier au fur et à mesure les connaissances et les attitudes des acteurs professionnels et associatifs et les représentations qu'ils se font du rôle, de la place et des postures des parents. Ceux-ci, en retour, peuvent être en mesure de réviser leurs propres représentations du rôle, de la place et des postures des acteurs professionnels et associatifs.

Dès qu'une démarche politique favorable à l'expression et à la participation des parents se trouve validée et concrétisée par la coopération et l'implication auprès d'eux des associations et des services de proximité, les pratiques éducatives, sociales et familiales s'en trouvent fondamentalement remaniées. L'entretien et la restauration des dimensions intra, extra et inter-familiales des liens sociaux au cœur de la cité bénéficient *ipso facto* de conditions plus favorables. Le décor est alors planté d'une possible co-éducation, ouverte, confiante et créative, sur la scène de laquelle les familles et les institutions peuvent librement s'avancer, avec le projet d'y distribuer et parfois d'en remanier les rôles, d'en évaluer et d'en discuter eux-mêmes les rebondissements et de faire connaître les modalités et les conséquences des dénouements qu'elles ont conçus ensemble.

Tel est, du moins, le scénario selon lequel les tendances aux rapprochements empathiques, entraperçues depuis quelques années dans le champ de valorisation de la parentalité, seraient annonciatrices d'un environnement et d'un climat progressivement propices à la co-éducation des enfants et des jeunes.

Mais il est d'autres scénarii. Des vents chargés d'autres augures, d'autres messages et d'autres cohérences soufflent en de nouvelles — ou de très anciennes — directions. Il faut également savoir en tenir compte, tant le flou qui imprègne encore le concept de « soutien de la parentalité » l'expose à diverses dérives et menaces, en filigrane desquelles se déchiffre plutôt le projet de rééduquer les parents que de co-éduquer les enfants.

L'inflation des références à la notion de parentalité et la profusion des discours tenus à son sujet ne sont pas toujours corrélées, loin s'en faut, à une approche systématiquement bienveillante des parents, ni au projet de mieux reconnaître la complexité de leurs fonctions pour mieux les accompagner tout du long ou à certaines phases délicates de leur parcours parental. Ainsi le terme de « responsabilisation » se substitue-t-il souvent, de façon plus ou moins menaçante ou infantilisante, à celui d'« accompagnement ». Un certain nombre d'observateurs et de décideurs politiques estiment en effet qu'il convient aujourd'hui d'investir la « parentalité » de moins d'espairs que de doutes, de moins de promesses que d'inquiétudes, de moins d'appuis que d'exigences. Ils partent du constat que, dans les sociétés post-industrielles, les organisations familiales sont devenues moins rigides, moins prévisibles, moins statutaires, plus floues quant à leurs contours et à leurs prérogatives. Ils établissent ensuite, on l'a vu, une relation de cause à effet entre ces phénomènes et la plus forte visibilité — interprétée comme une prévalence croissante — de problèmes socio-éducatifs aux déterminants pourtant multiples tels que :

- les mauvais traitements (violences, carences et négligences) de tous ordres infligés à des enfants ;
- l'inadaptation, l'échec, l'absentéisme et le décrochage scolaires ;
- les comportements incivils et la délinquance de certains jeunes ;
- les tentatives de suicide et les conduites à risques de certains autres (parfois les mêmes) ; etc.

La tentation est forte, dès lors, de compléter le syllogisme et, en contournant l'analyse pluri-factorielle et les remises en cause collectives requises par ces problèmes, de se replier sur une interpellation univoque : celle des parents, de leur capacité à assumer leurs fonctions, à jouer le rôle attendu d'eux (ou tout du moins à l'improviser, car il est rarement écrit) et à faire face à leurs devoirs. On dira aussitôt des parents ainsi mis en cause qu'ils sont « démissionnaires », « incompetents », « irresponsables », « immatures », « jeunistes », etc. ; ou encore, dans les meilleurs des cas, « désemparés », « dépassés », « sans repères », « en souffrance », etc.

Pour grossier qu'il soit, ce processus de « parentalisation » — c'est-à-dire en définitive de rejet sur les sphères privées — des questions et des responsabilités socio-éducatives complexes s'avère aujourd'hui de plus en plus diffus. Peu à peu intériorisé par les parents eux-mêmes et suscitant la psychologisation croissante de leurs désarrois, il nourrit soit leurs replis défensifs soit, moins souvent, les recours plus ou moins éclairés qu'ils effectuent auprès de quiconque pourra leur confirmer leur discrédit et leur proposer de nouvelles allégeances. Dès 1999, pourtant, alors même qu'une approche empathique de la parentalité semblait encore prévaloir, un groupe de travail du comité des politiques de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) avait pressenti le risque en ces termes :

« Force est de constater que lorsqu'une société ne trouve pas d'issue collective et globale aux problèmes auxquelles elle est confrontée, elle a systématiquement tendance à individualiser les responsabilités et de plus en plus de torts sont imputés aux individus, et en particulier aux parents. La responsabilité des familles risque ainsi d'être d'autant plus mise en cause que les responsabilités collectives s'effritent. Le fait que la société, à tous les niveaux, exige de plus en plus des parents induit chez ces derniers un sentiment — la plupart du temps injustifié — d'incompétence et un besoin d'aide et de réassurance en leurs capacités » (CNAF, 1999).

## La tentation de stigmatiser et de pénaliser les supposées « démissions » parentales

Par son monolithisme et sa récurrence, l'antienne de la « démission parentale » est particulièrement troublante. Il est rare, en effet, que les parents s'absentent à ce point de la vie et de la scène familiales que la justice (des affaires familiales ou des mineurs) n'ait pas à en connaître. Il est moins rare, en revanche, que des parents de toutes catégories sociales éprouvent de profondes difficultés à affirmer leurs principes éducatifs et leur autorité auprès de leurs enfants.

On notera tout d'abord qu'il est courant de sous-entendre, sous le terme de « démission parentale », celle, supposée, des pères. Ce discours dominant, insensible au fait que l'instauration du congé paternel, en janvier 2002, a connu un succès immédiat, le reste aussi au fait que de lourdes pesanteurs sociologiques et culturelles tendent à éloigner très tôt les hommes en général et les pères en particulier de l'univers et de l'éducation des jeunes enfants. Ni la féminisation massive et maintenue des métiers de la petite enfance, ni les pratiques institutionnelles courantes qui en résultent en partie, ni la « pédophilophobie » outrancière entretenue par les médias depuis quelques années (mais initiée, en réalité, depuis près de cent cinquante ans) ni même la complaisance de certains hommes à se laisser exclure de la sorte ne sauraient justifier le maintien d'un *statu quo* en la matière. Il est d'autant plus de l'intérêt des femmes en général, et des mères en particulier, de refuser de se prêter à ce mécanisme de délégation et d'appropriation précoces des responsabilités éducatives qu'elles se voient couramment accusées à leur tour de se montrer « démissionnaires » ou « dépassées » lorsque les enfants, et notamment leurs fils, atteignent l'âge de l'adolescence. Il n'est en définitive ni de l'intérêt des enfants, ni de celui des parents, ni de celui des sociétés « modernes » que l'éducation des premiers soit imaginée comme réduite et confinée à un stéréotype affectif confié aux seules mères quand ils sont petits, puis à un stéréotype de rapport de force autoritaire voire musclé avec les hommes et les pères quand ils sont plus grands. La co-éducation intra-familiale par le couple parental, y compris séparé ou « recomposé », est aujourd'hui à saisir constamment, de la naissance à l'âge adulte, dans une dimension synchronique, et non plus diachronique. Ni la mère ni le père ne sauraient être et alternativement hyper-missionnés ou sous-missionnés. Accepter cette évolution et conduire ce rééquilibrage des rôles permettrait, sans les confondre pour autant, de moins faire dépendre d'eux tel ou tel procès de « démission parentale » idéologiquement et culturellement liée au sexe.

La critique du poncif de la « démission parentale » doit être ensuite étendue aux contextes institutionnels.

Un programme interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation a été lancé en 1999. Les synthèses des rapports de recherches qu'il a permis de mener ont été rendues publiques en avril 2003.

Ce programme permet d'identifier les nombreux facteurs liés à l'organisation, au fonctionnement et à la vie des établissements scolaires (notamment aux orientations intempestives et inappropriées) en cause dans les processus de déscolarisation étudiés. Il souligne la complexité du tissage de ces facteurs avec un certain nombre de facteurs environnementaux et de facteurs familiaux — ou plus exactement de facteurs socio-économiques et socio-culturels affectant une partie, et une partie seulement, des familles concernées. Il est noté que des parents mettent en place des stratégies complexes pour prémunir leurs enfants des logiques d'exclusion scolaire et leur assurer une « survie scolaire » optimale ; et que, si d'autres parents semblent entériner la déscolarisation de leurs grands enfants en organisant par leurs propres moyens leur intégration socio-professionnelle précoce, c'est le plus souvent pour éviter de les voir succomber aux tentations de l'oisiveté ou de l'économie parallèle. Les chercheurs remarquent qu'en ces diverses circonstances « il s'agit de tout, sauf de démission parentale » (ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Justice, DIV, FASILD, 2003).

Plusieurs études sociologiques récentes ont par ailleurs mis en évidence que la grande majorité des parents d'enfants délinquants se montrent plus souvent déroutés et démunis face à ces comportements qu'enclins à abdiquer de leurs responsabilités. D'autres encore ont fait la preuve qu'en ces domaines, les facteurs socio-économiques et socio-culturels, les ressources relationnelles mobilisables (grands-parents, amis, voisins, etc.) et — en cas de séparation conjugale — le maintien ou non de relations entre les ex-conjoints jouent un rôle plus important que la structure ou le fonctionnement familiaux (Mucchielli, 2000b). Les années quatre-vingt-dix avaient pourtant vu se multiplier les propositions d'élus locaux ou nationaux de tous bords de supprimer ou de mettre sous tutelle les prestations familiales et de prononcer des sanctions diverses à l'encontre des parents d'enfants mineurs reconnus coupables d'actes de délinquance. Dans le rapport ci-dessus mentionné, la CNAF avait tenté d'apporter un contre-feu à ces propositions en relevant que « la plupart des professionnels ayant travaillé sur le sujet (magistrats, travailleurs sociaux, sociologues) et les associations familiales sont généralement hostiles à cette politique de sanction des parents ». Le rapport ajoutait :

« S'il est indéniable que certaines familles se trouvent en difficulté dans leurs relations avec leurs enfants, ce n'est pas parce qu'elles ont démissionné ou renoncé à l'exercice de toute autorité sur leurs enfants, mais plus sûrement parce qu'elles se sentent désarmées ou désemparées face aux comportements de ces enfants. Les évolutions de la société, l'organisation de leur vie quotidienne et, pour certaines, des décalages culturels les laissent isolées, ne sachant trouver de réponse à leurs problèmes. Les difficultés dans lesquelles se débattent ces familles ne sont pas seulement d'ordre économique ou financier. Même si les dysfonctionnements socio-économiques prennent leur part dans les problèmes rencontrés, ce sont également différentes facettes de la relation parents/enfants qui sont en jeu. [...] Quelle que soit la configuration de la famille, ce qui est important, c'est l'attitude structurante, la qualité de la relation et les "fondamentaux" qui doivent être transmis. Le processus complexe de construction de la fonction parentale ne peut s'acquérir ni par l'injonction, ni par la sanction. La sanction financière ne répond donc pas au problème posé. La suppression des allocations familiales mettrait les parents sous la dépendance de leurs enfants et pourrait même entraîner des risques de chantage des enfants vis-à-vis de leurs parents, ce qui serait paradoxal pour une mesure visant, *in fine*, à restaurer l'autorité parentale » (CNAF, 1999).

Si, aujourd'hui, la piste des sanctions financières semble être empruntée avec plus de prudence, les travaux préparatoires du projet de « loi sur la prévention de la délinquance » rendus publics à l'automne 2003 ont envisagé, dans un chapitre étrangement intitulé « Dispositions relatives à la protection de la famille », de compléter l'article 131-16 du Code pénal par un sixième alinéa portant création d'une « obligation d'accomplir un stage de soutien à la parentalité ». Ce stage est conçu comme une « peine complémentaire » susceptible d'être prononcée pour diverses contraventions de la première à la cinquième classe — dont celle, de quatrième classe, de « manquement à l'obligation scolaire », créée à l'instigation du ministre délégué à la Famille et non pas de celui de l'Éducation nationale —, voire pour certains délits « d'atteintes aux mineurs et à la famille ». À cet effet, il est également prévu d'insérer dans le Code pénal un article 131-21-1 qui stipulerait :

« N'ouvrant droit à aucune rémunération, le stage d'aide à la parentalité [...] est exécuté aux frais du condamné, dans un délai de six mois à compter de la date à laquelle la condamnation est devenue définitive. Les frais de stage ne peuvent excéder la moitié de l'amende encourue. L'accomplissement du stage donne lieu à la remise d'une attestation que le condamné adresse au procureur de la République. »

Il s'agit ici d'une évolution considérable<sup>1</sup>. Après avoir longtemps été considérée comme une source de sécurité pour les adultes — et l'être encore dans les pays dépourvus de système de retraite collective —, l'existence de l'enfant a été peu à peu appréhendée comme faisant encourir un risque *civil* à ses parents ; ceux-ci sont de ce fait invités à souscrire une assurance en responsabilité civile pour les dommages qu'il pourrait occasionner à la personne ou aux biens d'autrui, tout comme ils sont reconnus civilement

<sup>1</sup> À la date de publication de cet ouvrage, on ignore les suites que le Parlement donnera au projet de loi ici mentionné. Il n'en reste pas moins intéressant de souligner l'importance des réflexions et des tendances qu'il reflète en matière de « parentalité ».

responsables devant le tribunal qui aurait à connaître de ses éventuels délits. Il est maintenant question qu'une condamnation *pénale* puisse être prononcée à l'encontre des parents au titre du comportement de leurs enfants (condamnation par exemple susceptible d'être inscrite sur leur casier judiciaire) — en sus des peines appliquées aux enfants eux-mêmes. L'existence de l'enfant est ainsi en passe d'être présentée et perçue comme faisant désormais encourir un risque pénal à ses parents, notamment du fait qu'il mettrait en péril la société en ne souscrivant pas à son devoir d'assiduité scolaire (c'est-à-dire dès l'âge de six ans). Trouble et singulier pouvoir conféré à l'enfant ! Il va sans dire que la scène éducative, tant familiale qu'institutionnelle, a peu de chance de se trouver pacifiée par de telles dispositions et par les représentations qu'elles fournissent des enfants et de l'ordre public.

Transférées dans le champ de la protection de l'enfance et de la prévention de l'exposition des enfants aux situations, notamment intrafamiliales, de danger, ces évolutions symboliques et politiques peuvent être lourdes de conséquences.

## **Les risques d'un régression historique dans le champ de la protection de l'enfance**

Une longue évolution historique, accélérée depuis un tiers de siècle, a permis de passer — tout du moins dans les textes — de la figure de l'enfant en danger, à protéger de ses parents et à « réparer » sans eux et loin d'eux, à celle de l'enfant ré-insérable dans son milieu d'origine ; et, concomitamment, de la figure du parent défaillant ou déchu à celle du parent susceptible d'être restauré dans sa dignité et ses compétences par l'exercice de ses droits. Deux dates législatives ont notamment marqué cette évolution. La loi du 4 janvier 1970 sur l'autorité parentale, en modifiant les conditions de mise en place de l'assistance éducative et de la déchéance parentale, a permis à la famille de se réapproprier partiellement ses droits et sa place et a cherché à privilégier le maintien de l'enfant en danger dans son milieu d'origine. La loi du 6 juin 1984 a par la suite défini de façon précise et concrète le droit des familles — parents et enfants — dans leurs relations avec les services chargés de la protection de l'enfance en les introduisant comme des acteurs incontournables de la mesure d'assistance éducative les concernant.

Cette évolution n'a pas été linéaire pour autant. La figure obsédante et inquiétante de l'enfant maltraité, peu à peu reconnue dans ses cruelles réalités, a ainsi conduit à l'adoption, à l'unanimité des parlementaires, de la loi du 10 juillet 1989 destinée à préciser et à répartir les responsabilités de l'autorité judiciaire (procureur de la République) et de l'autorité administrative (président du conseil général) en matière de prévention des maltraitances et de protection des enfants maltraités. Cette loi, qui ne définissait pas le terme « enfant maltraité » qu'elle employait, a certes amélioré le repérage et la protection précoce des enfants en danger. Mais elle a suscité aussi une dramatisation et une judiciarisation excessives du champ de la protection de l'enfance. Les familles maltraitantes ont alors été en passe de devenir, aux yeux de l'opinion et des décideurs publics, le paradigme de référence de toutes celles qui échouaient, pour une raison ou une autre, à garantir la sécurité et l'épanouissement de leurs enfants. Nombre d'institutions et de professionnels accueillant, éduquant ou soignant des enfants ont commencé à connaître, quoique dans une bien moindre mesure, une menace de mise à l'index intempestive et comminatoire assez comparable. Au nom de la volonté de dépister, de traiter voire d'éradiquer les dérapages tragiques d'une violence pourtant tendancielle dans nombre de situations éducatives complexes, cette menace s'est mise à imprégner, comme par contagion, un certain nombre de discours et de pratiques émanant de sphères politiques, institutionnelles et associatives résolues à en dénoncer les manifestations plutôt qu'à en examiner les causes profondes (Jésu, 1996*d*). Dans ce contexte, l'empathie entre parents et professionnels ne pouvait guère être de mise.

En 1994, l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS) avait cependant proposé de distinguer, parmi les enfants en danger, la catégorie des « enfants en risque » et celles des « enfants maltraités » et commencé à publier chaque année des statistiques nationales recueillies auprès de la quasi-totalité des départements. Ces statistiques avaient assez vite permis de souligner, comme nombre de travaux de recherche et de monographies, la part croissante et prédominante des « carences éducatives » parmi les facteurs associés aux situations d'« enfants en risque ». Il en résultait de toute évidence la nécessité de reconsidérer assez largement le domaine de la prévention primaire et secondaire des situations de mise en danger des enfants, c'est-à-dire celui de l'intervention généraliste ou de l'intervention proposée aux familles (ou aux institutions) en difficulté. L'enjeu consistait — et consiste toujours — à redéfinir les principes, les objectifs, les pratiques, les acteurs et même l'éthique de ces actions préventives et à le faire en les différenciant en grande partie, sans nécessairement les opposer, de

ceux qui prévalent dans le domaine de la protection dite « administrative » et, surtout, judiciaire (Jésu, 1999a, 1999b, 2003b).

C'est dans ce contexte qu'une perspective de « soutien à la parentalité » a été développée par les pouvoirs publics, on l'a vu, à partir de 1998, et qu'elle a été prolongée à partir de 2000 par un projet de « bientraitance » tant des familles que des professionnels en contact avec elles (Jésu, Gabel, Manciaux, 2000). Ces orientations constituèrent les axes mobilisateurs de politiques publiques qui entendaient encourager l'adoption de postures moins défiantes, moins hiérarchisées et plus coopératives entre et au sein de chaque catégorie d'acteurs (parents, professionnels, associations et bénévoles). Elles furent malencontreusement polluées par des considérations sécuritaires liées aux échéances électorales de 2001 et de 2002 et qui vinrent très vite accaparer l'attention en la centrant sur la prévention de la délinquance des enfants et sur la protection de l'ordre public.

Le pari n'en avait pas moins été lancé de voir les pratiques qui s'inspiraient déjà de principes de bientraitance dans le domaine de la prévention des situations d'enfance en danger gagner de proche en proche celui de la protection de l'enfance. Une série de rapports officiels (rapport Naves-Cathala en 2000, rapport Roméo en 2001) avaient en effet montré, en ce second domaine, que nombre de familles vivaient le « placement » de leur enfant dans l'incompréhension et avec un sentiment d'impuissance et d'humiliation. Ils formulaient dans la foulée diverses propositions concrètes pour améliorer les relations entre les familles en difficulté et les professionnels de la protection de l'enfance. Simultanément, les premières associations de parents d'enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance voyaient le jour avec le soutien du ministère de la Famille. De son côté, la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse avait mis en place en 2001 un groupe intitulé « Travail éducatif sous mandat judiciaire en direction des familles » qui s'attacha à promouvoir le soutien de la parentalité dans le cadre de l'action éducative sous mandat judiciaire et à signaler les évolutions à encourager en ce sens.

Dans le même temps commença à s'ébrécher l'ancienne norme selon laquelle, tout comme les enfants devaient se soumettre aux options de leurs parents, les « usagers » devaient s'adapter à l'organisation et au fonctionnement des services et des institutions auxquels ils s'adressent. On se mit à réaliser que cette norme faisait remonter à la surface des comportements courants une conception de fond de la relation d'aide qui, lorsqu'elle induit une relation de dépendance, instaure aussitôt l'inégalité de ses protagonistes — conception fort bien résumée par le proverbe africain qui énonce que « la main qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit ».

Il ne s'agissait pas, pour autant, de passer d'un extrême à l'autre et d'inverser le sens des sujétions. Pas plus qu'on ne saurait prétendre qu'en toutes circonstances le rythme et les priorités des enfants doivent s'imposer aux adultes — alors que ceux-ci ne maîtrisent pas toujours les leurs — on ne saurait négliger le fait que les professionnels des services publics subissent eux aussi des contraintes personnelles, familiales, de transport, etc., et qu'ils ne sont pas corvéables à merci au motif qu'il conviendrait de prioriser celles des « usagers ». Il s'agissait en revanche d'instaurer de nouvelles modalités de conciliation des besoins, des contraintes et des attentes des uns et des autres, et de le faire sur la base d'une approche plus égalitaire de leurs statuts et de leurs expressions.

C'est pourquoi le législateur a voulu affirmer la prépondérance des droits et du rôle actif de la personne (enfant ou adulte) au sein des familles et des services dédiés aux familles, et notamment au sein des dispositifs de protection de l'enfance et de santé. La notion de « personne » est ici à comprendre comme la composante sociale et relationnelle de l'individu, celle qui se reconnaît partie prenante de son environnement, entend y tenir son rôle propre et y inscrire son projet de vie. C'est en ce sens que :

- la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale affirme que celle-ci consiste à « promouvoir l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, prévenir les exclusions et en corriger les effets » ; la référence à la « personne », en centrant l'attention sur les conditions, les attributs et les effets d'une citoyenneté réelle ou potentielle, s'y substitue à celle d'« usager », qui réduisait et résumait auparavant son expression à ses seuls rapports avec les institutions ;
- la loi du 4 mars 2002 redéfinit l'autorité parentale en développant les droits de l'enfant au sein de la famille (*cf. supra*) ;
- la loi du 4 mars 2002 « sur les droits des malades et la qualité du système de santé » rééquilibre les relations entre les professionnels de santé et le patient « en faisant de ce dernier un véritable acteur de sa santé » ; elle prévoit plusieurs dispositions spécifiques pour les mineurs ;

- le décret du 15 mars 2002 reconnaît et organise la possibilité ouverte à l'enfant, ses parents et son avocat de consulter le dossier d'assistance éducative constitué au Tribunal pour enfants.

Une série d'évolutions cohérentes, mais encore fragiles, sont donc récemment venues affirmer des principes et encourager des pratiques qui permettent en théorie de favoriser une approche ouverte et coopérative tant de la prévention globale des situations à haut risque (éducatif, social, psycho-social, médico-social, etc.) que de la protection précoce des enfants qui y sont exposés. De nombreuses initiatives locales, menées à ce titre en direction des familles en difficulté, témoignent par ailleurs de la montée en maturité des approches territoriales et partenariales qui les inspirent. Les objectifs qu'elles poursuivent — de prévention socio-éducative, de soutien et de promotion de la parentalité et de réinsertion familiale des enfants en danger — s'inscrivent de plus en plus souvent dans une perspective de restauration de relations structurantes et apaisantes non seulement au sein de ces familles mais aussi et surtout autour d'elles. Un nombre croissant d'acteurs locaux de la protection de l'enfance se munissent ou se lancent à la recherche de référentiels concrets pour sortir les familles en difficulté de leur isolement et de leur stigmatisation et pour les réintroduire dans une dynamique de dignité sociale, d'intégration citoyenne et de co-éducation.

Publié en juin 2003, un nouveau rapport rédigé par Pierre Naves sous le titre *Pour et avec les enfants et adolescents, leurs parents et les professionnels : contribution à l'amélioration du système français de protection de l'enfance et de l'adolescence* a ainsi pris acte du fait que les cinq dernières années ont été propices à l'émergence de méthodes de travail et de dispositifs innovants dans le champ de la protection de l'enfance. Il a aussi proposé de mieux les évaluer, de les renforcer et de leur donner des bases juridiques explicites. Il saute aux yeux, à la lecture de ce rapport comme à la lumière de diverses autres observations, que les évolutions de fond ci-dessus signalées risquent d'être gravement détournées de leur sens si les pratiques professionnelles récemment expérimentées qui leur correspondent, et ne sont pas consolidées et si elles perdent les moyens, institutionnels et financiers, d'entretenir la confiance que les familles en difficulté ont commencé à leur accorder.

C'est dire, en d'autres termes, à quel risque de basculement régressif serait exposé l'ensemble du champ de la protection de l'enfance si devaient se confirmer et s'imposer les tendances actuellement observées à la pénalisation sommaire des familles confrontées, pour des motifs et à des degrés divers, à des problèmes éducatifs qu'elles peinent à résoudre seules.

## LES NOUVEAUX ESPACES-TEMPS DE LA CO-EDUCATION

Les valeurs activées — ou désactivées — au sujet des familles en difficulté et des enfants en danger finissent un jour ou l'autre par concerner l'ensemble des familles et des enfants. La façon dont on oriente un parent déconsidéré retentit à terme sur la façon dont on considère un parent désorienté.

Du fait de leurs tendances avérées à la propagation, les pratiques sociales, qu'elles soient maltraitantes ou bientraitantes, ne s'arrêtent pas aux frontières institutionnelles. Les adultes en position d'éducateurs en prennent en général assez vite conscience. Mais si, tournant le dos aux impasses de l'individualisme consumériste comme à celles de la prévention sécuritaire, ils optent pour des valeurs humanistes de solidarité et de confiance, il faudra qu'ils cherchent à se les approprier intimement puis à les partager sans réserve. Il ne suffit plus, aujourd'hui, de revendiquer ni même de réunir les conditions contingentes (politiques, institutionnelles, financières, matérielles, etc.) de la mise en application de telles valeurs. Il est désormais des engagements qui débordent les logiques de division des fonctions et de spécialisation des acteurs et qui aspirent à se manifester au-delà de l'exercice contraint des rôles sociaux. Il est, en d'autres termes, des éducateurs engagés qui aspirent à se porter à la rencontre d'autres éducateurs engagés. Pour eux, partager des valeurs, c'est déjà co-éduquer.

## Vers une volonté commune d'harmoniser les espaces et les temps des enfants

La prise en considération globale des besoins et de la personne de chaque enfant ne saurait dépendre des seuls moyens dont dispose sa famille pour organiser le découpage de son temps, l'aménagement de

ses espaces et de ses conditions de vie. Il est devenu impérieux de réaffirmer son bien-être, sa sécurité, son épanouissement, son instruction, son éducation, sa santé et sa socialisation doivent relever au contraire d'une responsabilité collective et partagée. L'autorité parentale est certes le pivot de cette responsabilité. Mais, pour chacun et pour l'ensemble des enfants d'un territoire donné, l'environnement de proximité des familles, les services, les institutions et les réseaux informels qui le peuplent doivent aussitôt être appelés à former les éléments d'un cadre de référence complémentaire.

Le partage des valeurs inhérentes à la co-éducation, pour peu qu'il soit assumé dans la durée entre les intervenants concernés, devrait aussi permettre de corriger les effets préjudiciables de la segmentation temporelle, souvent excessive, des offres de services dédiées aux différents âges. Les valeurs ainsi mises en jeu peuvent en effet, tout en restant pérennes, trouver la spécificité de leur expression et de leur concrétisation au sein de chacune des institutions conçues pour socialiser les temps de l'enfance et de l'adolescence :

- celles qui entourent la naissance ;
- celles qui assurent l'accueil de la petite enfance ;
- celles qui organisent successivement la scolarité dite « maternelle », la scolarité primaire et la scolarité secondaire ;
- celles qui structurent les contenus possibles des temps dits périscolaires et extrascolaires ;
- et, plus généralement, celles qui permettent, au titre de l'éducation populaire, de promouvoir la coopération des enfants et des jeunes de tous âges et de les aider à concilier leur vie familiale et leur vie sociale.

Chacune de ces séquences de vie constitue l'occasion de déployer des pratiques, des attitudes et des organisations favorables à une démarche de co-éducation, qu'il serait aujourd'hui possible de détailler soigneusement, tranche d'âge par tranche d'âge, institution par institution, mais dont il reste encore à organiser la transmission pour garantir la cohérence et la continuité des principes qui les inspirent. La rédaction d'une « encyclopédie de la co-éducation » pourrait d'ailleurs se donner pour objet d'établir un inventaire, descriptif et prospectif, de ce qui a déjà été expérimenté à ce titre, et de ce qu'il reste à concevoir et à construire.

Les mêmes considérations peuvent être effectuées à propos non plus des temps mais des lieux et des dispositifs consacrés à la gestion soit de problématiques particulières soit de circonstances éprouvantes que les enfants et les jeunes peuvent rencontrer sur leurs trajectoires de vie. Ici encore, le partage de valeurs inhérentes à la co-éducation devrait contribuer à prémunir les familles des effets indésirables d'une spécialisation souvent excessive des réponses qui leur sont proposées selon les contraintes ou les difficultés auxquelles elles sont confrontées. Différentes approches co-éducatives peuvent ainsi être envisagées selon qu'il s'agit :

- de faire face à des problèmes de transformations ou de réorganisations familiales (séparations, recompositions, etc.) ;
- de répondre à des impératifs individuels ou collectifs d'éducation pour la santé, de prévention ou de prise en charge de problèmes de santé ;
- d'aménager des situations nécessitant la mobilisation du dispositif administratif ou judiciaire de protection de l'enfance ;
- d'organiser le recours à des prestations et à des structures relevant de l'éducation spécialisée ;
- de proposer des parcours de formation et d'insertion socio-professionnelles à des jeunes exposés au « décrochage » ou à l'échec scolaires ;
- ou, encore, de restructurer les méthodes d'intervention des acteurs professionnels ou associatifs dans des secteurs territorialisés tels que ceux de la prévention spécialisée, de l'accompagnement de la scolarité, de l'accès à la culture et aux loisirs, de la politique de la ville, de la prévention de la délinquance des mineurs, etc.

L'état des lieux, à coup sûr conséquent, des initiatives de coopération ouverte — et, notamment, ouverte aux parents — déjà prises en ces différents domaines compléterait utilement la table des matières de l'« encyclopédie de la co-éducation » dont l'entreprise a été ci-dessus suggérée.

# La question des temps libres des enfants et des jeunes

La réflexion commune à mener tant sur les contenus que sur les aménagements des temps et des espaces de vie des enfants et des jeunes offre des perspectives concrètes à tous les adultes — parents, élus locaux, décideurs administratifs et financiers, acteurs professionnels et associatifs — qui se reconnaissent, au-delà du seul concept de « co-éducation », autour du projet de promouvoir au quotidien les potentialités et la citoyenneté de chaque enfant.

Il serait particulièrement utile et judicieux d'engager une telle réflexion en la conduisant initialement vers la question des temps — et des espaces — dits périscolaires et extrascolaires des enfants et des jeunes.

Le constat et la rigidité des temps scolaires polarisent bien entendu les données de la question et ceci, pour commencer, dans la mesure où, de l'âge de 6 ans (et, en réalité, de 3 ans) à l'âge de 16 ans, l'organisation et les finalités de ces temps résultent du droit et du devoir d'instruction signifiés aux enfants et mis en œuvre par les adultes au titre de la scolarité obligatoire — et, le plus souvent, gratuite et laïque.

Pour autant, et au regard de cette « contrainte » délibérément progressiste, les temps périscolaires et extrascolaires des enfants et des jeunes scolarisés ne sont-ils que des « temps libres » — voire des temps parfois perçus comme « trop libres » au vu des âges, des conditions voire des lieux de vie de certains d'entre eux ? Ces temps seraient-ils même devenus potentiellement dangereux, témoins d'incivilités et sources d'insécurité individuelles et collectives, parce que trop soumis aux aléas de la prétendue liberté laissée aux enfants, aux jeunes et aux parents pour les occuper et pour les structurer ?

Il y a lieu, en effet, de se demander si les uns et les autres sont réellement égaux devant tant de « libertés ». Et, s'ils ne le sont pas, il y a lieu de se demander comment faire, sur un territoire donné ou construit à cet effet, pour favoriser autant que possible l'égalité de tous et de toutes, enfants et adultes, devant le temps libre — ou, plus précisément, devant l'accès aux services et aux ressources (de déplacements, de restauration, d'aide aux apprentissages, de loisirs, de culture, de sport, d'expression et de créativité, etc.) dont ce temps libre peut susciter la recherche et le bénéfice. Ces diverses questions ne rejoignent-elles d'ailleurs pas celles qui se posent dans le cadre des réflexions engagées et des initiatives prises, çà et là, à propos du « temps des villes » ?

Que l'on redoute ou non cette liberté — au motif, pour les uns, des insécurités qu'elle pourrait engendrer ou, pour les autres, des inégalités qui risquent d'en pervertir les effets —, il y a certainement matière à fédérer à son sujet les responsabilités, les expériences et les projets des décideurs et des acteurs nationaux et locaux, tant des secteurs public et parapublic que du secteur privé. Plusieurs constats de faisabilité peuvent être dressés à cet égard dans nombre de villes et de départements.

Ceci étant, dans quelle mesure cette fédération des énergies et des ressources relève-t-elle véritablement de l'un de ces projets républicains qui — en amont, en aval et en complément de celui des fondateurs de l'école publique de Jules Ferry et de celui de l'Éducation nationale de ses successeurs — prennent aujourd'hui le nom et la forme de « projets éducatifs locaux » ? Comment certains de ces projets réussissent-ils parfois même à concerner et atteindre des enfants non encore — ou des jeunes déjà plus — scolarisés ? Quels sont, ici et là, les degrés de pertinence et de cohérence et les champs d'intervention légitimes des outils qui, entendant plus ou moins contribuer à la mise en œuvre de tels projets, s'intitulent « contrats petite enfance », « contrats temps libre », « contrats éducatifs locaux » mais aussi « contrats de ville » — voire « contrats locaux de sécurité » ?

Des ambitions partagées — affaires de raison et de réseaux — expriment et permettent localement ces démarches contractuelles, et la perspective co-éducative qui oriente la plupart d'entre elles. Peut-on percevoir, au-delà de ces ambitions, l'émergence d'une volonté partagée de « faire société ensemble » qui, mue par une communauté de soucis et d'espoirs à l'égard de l'enfance et de la jeunesse, finisse par consentir à une série d'investissements en faveur du respect de leurs rythmes, de la reconnaissance de leurs besoins, de la satisfaction de leurs attentes ?

La prise en compte des enjeux liés à l'aménagement des temps et des espaces périscolaires et extrascolaires et les réponses qui leur sont apportés constituent manifestement de formidables occasions, parmi d'autres, de susciter et de conforter de véritables dynamiques de développement social local. Ne convient-il pas dès lors d'associer à cet effet les forces vives d'un territoire — enfants et jeunes de tous âges, parents de toutes conditions, décideurs et acteurs de tous les secteurs de la vie sociale — à la

conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de projets collectifs locaux qui, s'appuyant sur une perspective initiale de co-éducation responsabilisante et harmonieuse, se donnent pour finalité ultime de réussir à mieux vivre ensemble sur ce territoire ?

Pour capitaliser les expériences permettant de répondre positivement à cette question et pour identifier, malgré les contraintes et les difficultés rencontrées, les occasions qui le permettent, il faudrait répondre à leur lumière à cinq questions intermédiaires :

- en quels types d'objectifs concrets, exprimant quelles finalités essentielles, ces projets collectifs locaux se décomposent-ils le plus souvent ?
- sur quels « diagnostics » locaux de problèmes et de ressources ces projets sont-ils construits, et comment les habitants du territoire concerné sont-ils associés à ce « diagnostic » ?
- de quelles coordinations politiques et techniques ces projets doivent-ils et peuvent-ils stratégiquement bénéficier ?
- quelles conditions de mise en œuvre ces projets doivent-ils nécessairement amener à définir, à construire et à rassembler (en termes, par exemple, de choix de territoires d'actions, de mobilisation des populations à impliquer, de formation des acteurs, etc.) ?
- comment conduire le pilotage éclairé et l'évaluation de ces projets, et comment y associer non seulement les populations, décideurs et acteurs prioritairement concernés, mais aussi l'ensemble des habitants du territoire et les jeunes eux-mêmes ?

Des potentialités existent pour redéfinir, en activant le levier de la co-éducation, les cadres et les contenus des « temps libres » des enfants et des jeunes. Des pistes ont été explorées en ce sens dans des villes de toutes tailles, et de nouvelles le sont encore. Des méthodes sont identifiées, des acteurs sont mobilisables, des familles sont candidates. Pour autant, toutes les opportunités sont-elles aujourd'hui réunies ?

## CE QUI NE CREE PAS DE REPERES NE CONSTRUIT PAS DE SENS

Dans une « tribune libre » publiée le 7 septembre 2001 dans le numéro 2227 des *Actualités sociales hebdomadaires* et intitulée « Les élus contre les jeunes ou à leur rencontre ? », Laurent Ott et l'auteur de ces lignes s'interrogeaient sur les représentations que se faisaient alors certains élus, et notamment les élus locaux, de la place des enfants et des jeunes dans les espaces publics. Ces propos, largement prémonitoires, peuvent être ici largement retranscrits tant ils justifient, pour clore ce chapitre, le point d'interrogation placé au bout de son titre : « L'émergence d'un contexte propice à la co-éducation ? ».

« Le principe de précaution de plus en plus ouvertement promu, non sans excès parfois, à l'égard des petits enfants semble aujourd'hui en passe de l'être aussi envers les plus grands et les adolescents, mais cette fois-ci plutôt à leur *encontre* qu'à leur *égard*. Ce transfert de préoccupations du « mineur en danger » vers le « mineur dangereux », pour classique qu'il soit, n'en reste pas moins toujours aussi trouble et troublant. Faut-il ne voir en lui que la énième version d'un historique mouvement de balancier ? Toujours est-il qu'une part sinon croissante du moins active et visible de ceux qui préparent, votent et appliquent les lois de notre pays paraît saisie d'une nouvelle bouffée de frénésie sécuritaire vis-à-vis de « la » jeunesse. À défaut d'être inédit, cet accès de fièvre est de nature à alerter par son caractère extensif les professionnels et les militants soucieux de le circonscrire. [...]

Trois ans après de premiers balbutiements, à Dreux ou ailleurs, mais cette fois-ci avec succès, on voit ressortir du chapeau cette belliqueuse invention du « couvre-feu » destinée à certains enfants dans certains quartiers. Après Orléans, ce sont une dizaine d'autres villes qui s'engouffrent aussitôt dans la brèche ainsi ouverte, avec l'aval du Conseil d'État, au titre de « la prévention ». Mais « prévention » de quoi ? Ou à l'encontre de qui ?

Bien étranges, tout de même, cette persévérance du propos, cette réitération du même effet d'annonce ! À croire que, décidément, la perpétuelle recherche de mesures policières spécifiques contre les jeunes relève d'une patiente tendance destinée à lever les résistances populaires et à le faire, selon les cas, par persuasion, imprégnation, habitude ou lassitude. À croire aussi, malheureusement, que malgré les « grands chantiers » lancés depuis trois ans en matière de soutien à la parentalité, on n'a pas progressé d'un pouce dans la perception et la gestion publiques de la solitude, de l'isolement et de la relégation de bon nombre d'enfants des villes.

Ce type de pratique aurait pourtant de quoi choquer dans un pays que l'on dit tellement attaché aux valeurs républicaines. De quoi s'agit-il en effet, sinon d'instaurer une réglementation d'exception qui retranche une fraction de population de la société commune ? De dispositions qui visent tel quartier et pas tel autre (au motif d'ailleurs incroyablement de vouloir « protéger » ses propres habitants d'eux-mêmes) ? [...]

Certes, de considérables problèmes d'éducation se posent aujourd'hui à la société. Le recul des solidarités familiales et de proximité autour de parents de plus en plus isolés et, singulièrement, de plus en plus assignés, la baisse des ambitions

collectives et le manque de moyens dont disposent localement les acteurs de l'éducation, de la santé et de la prévention sont autant de signaux d'alarmes et donc de pistes pour construire enfin les bases d'une véritable politique publique de co-éducation.

Dans l'immédiat, on est cependant fondé à penser que le problème principal est moins la présence d'enfants dans les rues que le fait qu'ils n'y trouvent pas les structures éducatives de proximité, durables et bien dotées, dont ils auraient besoin ! Mais ce ne semble pas être ce qu'ont retenu certains élus pour qui le concept de proximité aura bien davantage été compris du côté du contrôle et du quadrillage que de celui du développement des relations et des liens de proximité. [...]

Quelle mouche a donc piqué nos édiles ? De quelle amnésie de leurs propres adolescences sont-ils frappés, et de quelle cécité vis-à-vis des adolescents qu'ils côtoient, pour refuser à ce point l'évidence qu'à cet âge de la vie l'interdit excite l'intérêt pour sa transgression, alors qu'au contraire l'autorisation est de nature à responsabiliser celui ou celle à qui on la donne ?

Nombreux sont certes les acteurs politiques qui, ayant perçu lors des récentes élections municipales la sensibilité des citoyens aux thèmes de l'insécurité de proximité, vécue ou ressentie, font le pari d'en étendre le dividende jusqu'aux prochaines élections nationales, présidentielles et législatives. Rien n'indique cependant, à l'analyse, que cette stratégie soit pertinente. Les dimensions éducatives et sociales de la prévention de la délinquance et de la promotion de la santé des jeunes sollicitent en effet des réponses construites auprès d'eux et avec eux dans un contexte de grande proximité, et tout particulièrement à l'échelon municipal. Leurs dimensions économiques, politiques et sociétales relèvent en revanche d'une approche nationale qui nécessite, pour son éclairage et son pilotage, un débat d'une autre ampleur et d'une autre tenue que celles des dispositions actuellement envisagées.

Au-delà des contingences liées au calendrier électoral, il y a donc lieu de s'inquiéter de l'inquiétude fondamentale que révèle le mélange confus de signes d'impuissance et d'agitations normatives donné à voir par nos législateurs et décideurs. Tout se passe comme si, au titre de la *prévention*, se faisait jour bien plus l'intention de se *prémunir* de ce que manifestent les jeunes, ou du moins une partie d'entre eux, que celle de *promouvoir* des valeurs positives susceptibles de les intéresser et de les mobiliser durablement. Mais tout se passe également comme si, à rebours ou plutôt en contrepoint du jeunisme publicitaire de surface qui prévaut depuis quelques décennies, se profilait maintenant un anti-jeunisme rampant mais surgi des profondeurs par lequel la société des adultes fait état de la crainte que lui inspire sa jeunesse, c'est-à-dire en réalité son avenir.

Il ne s'agit pas de faire preuve ici de naïveté. Nombre de comportements, dont la liste est connue, sont devenus particulièrement préoccupants de la part de jeunes qui, à l'instar de leurs parents, n'attendent rien de l'avenir ni de ceux qui prétendent l'améliorer. Mais, sous prétexte qu'ils ne sont pas des anges, faut-il les traiter et les parquer comme des bêtes ? Parce qu'ils vivent sans projets, faut-il n'avoir pour eux que celui de les tenir à distance — et de le faire au nom d'une "proximité" dévoyée ?

Il conviendrait, pour commencer, de refuser l'amalgame. Tous les jeunes ne sont pas violents, délinquants, désespérés ou suicidaires. Si, du fait de l'époque mais aussi, tout banalement, de leur âge, beaucoup sont en quête de repères et projettent sur leur environnement l'insécurité que leur inspire un avenir incertain ou parfois franchement plombé, ils ne vivent et ne diffusent pas tous ce malaise de la même façon. Aussi est-il dangereux de céder à la tentation de reporter sur eux en bloc la responsabilité de ce que des adultes coupables n'ont pas réussi à faire avant eux et pour eux. Quiconque accepte de dialoguer sans *a priori* avec tel ou tel des adolescents qu'il côtoie au quotidien ne peut être que marqué et souvent ému par la soif d'échange et de confiance suscitée par un tel dialogue. Il n'est alors guère de jeune qui aspire très longtemps à être considéré comme le représentant d'un "problème de société". Le "je", fragilisé par l'intensité des processus de mutation et de maturation de la personnalité, se détache vite du "nous" bruyant, arrogant et consommateur de stéréotypes derrière lequel il ou elle se cache et se protège. Mais, de ce fait, il n'est guère de jeune non plus qui tolère que sa confiance soit trahie à l'occasion de la relation qu'il ou elle établit avec un adulte, quel qu'il soit. Cette exigence d'authenticité et de sincérité mutuelles est respectable, et souvent éprouvante. Elle appelle des adultes aptes à tenir leur parole, aptes à tenir bon par leurs valeurs plutôt que par leurs muscles et à donner du sens aux normes qu'ils énoncent et aux limites qu'ils édictent.

Les interdits ne créent pas de repères s'ils ne construisent pas du sens, c'est-à-dire s'ils ne permettent pas de déchiffrer à la fois la signification et la direction tant des choix effectués et des actions entreprises que des valeurs activées, transmises et remaniées à ces occasions. À défaut de quoi, on l'a dit, l'interdit ne fait qu'exciter et susciter un attrait plus souvent destructeur que créateur pour la transgression. En revanche, on l'a dit aussi, l'autorisation, en ce qu'elle est l'acte essentiel de l'autorité, ouvre la porte à la responsabilisation progressive. Il est un âge de la vie, en effet, où l'éducation doit intégrer une conception de la protection qui consiste bien moins à éradiquer les risques et les dangers qu'à apprendre à les reconnaître et à les gérer. À défaut de quoi la confiance et le dialogue cèdent le pas à la méfiance et au silence, et l'espoir à la crainte.

Il résulte de ces quelques considérations une remarque que nombre d'acteurs professionnels, associatifs et politiques ont déjà su mettre en pratique, mais qu'il importerait aujourd'hui de valoriser, de diffuser et de concrétiser le plus largement possible. Elle consiste à souligner que, parce qu'il est aussi le leur, l'avenir ne saurait se construire *pour* les jeunes *sans* les jeunes, mais autant que possible *avec* eux, car il risque sinon de se construire *contre* eux. Il ne s'agit pas tant, ici, de leurs contributions — pourtant attendues et souhaitées — à la construction européenne ou aux débats sur les enjeux et le contrôle des processus de mondialisation. Mais tout simplement, et pour commencer, des moyens de favoriser leurs implications dans la vie locale, celle de leurs établissements scolaires, de leurs lieux d'apprentissage, de leurs quartiers, de leurs villes et de leurs villages. De ce point de vue, ni les jeunes, ni leurs parents, ni les responsables institutionnels de proximité, ni les élus locaux n'ont à gagner quoique ce soit à voir leurs relations structurées sur le mode du contrôle, de l'interdiction et du rapport de forces à sens unique.

Les maires, en particulier, parce qu'ils sont les principaux concernés par l'entretien et le retissage des liens sociaux — notamment inter-générationnels — sur le territoire de leurs communes, doivent certes s'impliquer dans la réalisation et surtout dans le suivi des différents "diagnostics" partagés qui président à la mise en œuvre de démarches contractuelles pertinentes : contrats temps libre, contrats éducatifs locaux, contrats locaux de sécurité, contrats de ville, contrats de pays,

etc. Ces démarches leur permettent de contribuer à réduire les inégalités criantes qui affligent encore et toujours les équipements et les fonctionnements d'une commune à l'autre. Mais, s'agissant des politiques dédiées aux jeunes, et plus largement aux familles, rien de durable et d'ajusté aux réalités qui sont les leurs ne pourra se faire sans leur participation à la conception, à la conduite et à l'évaluation de ces politiques. Les conditions stratégiques, méthodologiques et éthiques de cette participation ne s'improvisent certes pas, mais il faut se réjouir qu'un nombre croissant d'élus locaux de tous bords acquièrent peu à peu la conviction qu'il est devenu aujourd'hui indispensable de les réunir et de les activer. Renforcer les pouvoirs de police répressive des maires, pour les concentrer explicitement sur les jeunes de leurs communes ou sur certains d'entre eux, serait en revanche le meilleur moyen de casser ce mouvement émergent. De facilitateurs des projets locaux des jeunes, garants de l'espoir mis en leur créativité, les maires seraient alors ravalés à une image de shérifs municipaux, suppôts d'un ordre social qui ferait bien moins la preuve des valeurs qu'il prétend incarner que celle de sa volonté de faire taire tout ce qui vient l'interroger.

Nul doute alors que la méfiance de principe à l'égard des jeunes, de l'état rampant qui est encore la sienne, trouverait bien vite dans l'escalade des provocations les moyens de voir confirmer toutes les tristes raisons qu'elle a de chercher à prospérer. »

Réunir, à l'échelle des villes, les conditions politiques de la co-éducation reste plus que jamais, aujourd'hui, un enjeu central pour désamorcer l'escalade du pire et pour retrouver et parcourir ensemble, au côté de nos enfants et de ceux de nos voisins, les chemins de l'espoir.

## CONCLUSION

---

# L'utopie à l'ordre du jour

## Coopérations apaisées et démocratisation des relations éducatives

C'est bien parce que l'enfant est peu à peu devenu à nos yeux cet « égal paradoxal de l'adulte qui a besoin de lui pour devenir ce qu'il est » que la relation d'identification mutuelle ainsi créée entre l'adulte et l'enfant donne à penser qu'éduquer celui-ci consiste à l'élever, dans tous les sens du terme, et non plus à le dresser. Une telle affirmation devrait aujourd'hui constituer un point de non-retour, tant sur le plan des principes que sur celui des pratiques.

S'agissant des principes, la Convention des Nations-Unies de 1989, ratifiée par la France en 1990, ne s'est d'ailleurs pas limitée à reconnaître à tout enfant une série de droits à la sécurité, à la protection, aux soins, à l'éducation, etc. Elle les a aussi prolongés et consolidés par divers droits « politiques », et notamment par les droits d'avoir une opinion sur toutes les questions qui le concernent, de disposer des moyens de se la forger, de l'exprimer et de la voir prise en considération.

La mise en pratique de ces droits, de façon concrète et au quotidien, devrait donc s'inscrire résolument dans un projet de formation de l'enfant comme sujet éclairé de son histoire et comme citoyen en devenir. Il s'agit là, en effet, d'un projet d'éducation progressiste et durable dont l'ambition doit pouvoir atteindre chaque enfant en même temps que l'ensemble des enfants. Pour cela, deux grands types de conditions doivent être réunis. Il faut, d'une part, que ce projet soit validé et garanti par l'ensemble des adultes et, pour commencer, par les parents ; les droits et les devoirs de ceux-ci, constitutifs de leur autorité parentale, sont les premières composantes d'une autorité éducative qui, complétée par les autres adultes, pourra dès lors se révéler globale, cohérente et proche des enfants. Il faut, d'autre part, que les enfants aient vraiment la possibilité d'être actifs, de participer à la vie de leur famille, des institutions qu'ils fréquentent, de leur quartier et de leur ville, ainsi que de circuler, de s'associer, de communiquer et de prendre des initiatives accompagnées.

Il n'en reste pas moins difficile, pour les parents et les autres éducateurs, compte tenu des doutes et des inquiétudes qui les assaillent, de renoncer à une conception de l'autorité focalisée sur le contrôle, la contention, l'exigence unilatérale, voire la formation à la compétition précoce. Or l'enfermement des adultes dans ces seuls registres de l'éducation renforce leurs sentiments respectifs d'isolement et d'adversité, et parfois leurs prémunitions et leurs accusations mutuelles. Ce repli défensif risque de les détourner — ou de retarder les occasions — de la recherche puis de la mise en œuvre des méthodes et des moyens partagés d'une possible co-éducation. Celle-ci ouvre pourtant une perspective qui, parce qu'elle constitue une réelle alternative aux pièges de la confrontation, s'avère apaisante, économe de dépenses inutiles d'énergie et potentiellement créatrice. Elle ne peut être en effet menée que dans une relation de côte à côte, et non pas de face à face et, moins encore, de dos à dos.

Si l'on accepte l'idée que l'éducation est au cœur du processus d'humanisation de l'homme, il faut donc que soient *solidairement* assumées, par et entre tous les adultes concernés, les tensions de fond qui lui sont inhérentes. Celles-ci se manifestent le plus souvent autour d'une série d'objectifs en apparence contradictoires, tels que protéger et autonomiser, autoriser et interdire, émanciper et intégrer ; bref, pour résumer le dilemme en termes imagés, savoir tenir la main de l'enfant et, dans le même temps, savoir aussi la lâcher.

Si, à cet égard, on entreprend d'apprécier les pratiques institutionnelles, professionnelles et familiales à l'aune des textes officiels de début 2002 et des principes qu'ils affichent, on est enclin à constater que ces pratiques peinent encore, de toute évidence, à s'ouvrir et à se démocratiser. Les récentes orientations

politiques semblent d'ailleurs surtout vouloir dissuader les décideurs et les professionnels, mais aussi les familles et les jeunes de toutes conditions — surtout les plus fragilisées —, de s'engager dans cette ouverture et cette démocratisation des relations éducatives. Des recherches expérimentales, innovantes et révélatrices d'une avidité croissante de rapprochements et d'échanges s'expriment pourtant çà et là au sein de la « société civile » — quoique dans le silence assourdissant des médias. Mais, à rebours de ces tendances, ce sont plutôt les volontés de cloisonner, de différencier, de stigmatiser, d'assigner, d'interdire, de réprimer, de pénaliser, etc. qui se manifestent bruyamment et concrètement dans le quotidien de l'actualité éducative.

Certains se demandent même, comme au moment de la ratification de la Convention des Nations-Unies, si les droits de l'enfant ne risquent pas, aujourd'hui, de se retourner contre les enfants eux-mêmes. Cette Convention ne doit-elle pas plutôt, et plus que jamais, aider à analyser et à dépasser les contraintes critiques de l'heure tout en tenant bon sur les valeurs ?

Quoi qu'il en soit, et pour raison garder, il importe — plus que jamais aussi — d'illustrer et d'approfondir ces hésitations circonstanciées à la lumière des témoignages et des expériences disponibles, et de le faire sans angélisme ni fatalisme. C'est en suivant le fil de cette conviction que le présent ouvrage a finalement cherché à faire état d'un constat de fond ; à formuler une hypothèse, face à ce constat, pour guider l'action éducative ; à dégager une série de préconisations pouvant découler de l'application de cette hypothèse ; mais à reconnaître aussi l'existence, aujourd'hui, d'écarts préoccupants, entre droits et devoirs, susceptibles de fragiliser ces préconisations. Il entend cependant se clore sur l'affirmation d'une possible éthique de la relation éducative apte à motiver et à guider, au titre de la co-éducation, la nécessaire refondation des relations entre parents et professionnels.

Le constat, tout d'abord, est celui d'une crise manifeste de l'éducation tant familiale qu'institutionnelle et, notamment, scolaire. Les manifestations en sont si abondamment commentées qu'elles semblent se modifier au fur et à mesure qu'on les commente. Et si les causes en sont réputées relativement connues, ce n'est pas au point qu'un accord se fasse sur la façon de les hiérarchiser. Chacun, quoi qu'il en soit, perçoit plus ou moins confusément que c'est à une crise du sens même de l'éducation que l'ensemble du corps social est confronté ; que c'est donc en termes de finalités et de méthodes, et pas seulement de moyens, que se nouent et devront se dénouer les dilemmes mis à nu par cette crise ; et que la recherche des voies de sa résolution ne saurait se résumer au seul projet de blâmer les plus exposés de ses acteurs et de ses victimes. C'est pourquoi le constat de cette crise ne justifie, pour y faire face, ni de sombrer dans la résignation, ni de s'épancher dans la déploration, ni de céder dans la précipitation aux nostalgies d'un autoritarisme révolu. Il incite plutôt à approfondir les questions de frontières et d'articulations en jeu entre les différentes instances éducatives en présence. Il incite aussi, à l'aube du nouveau siècle et sur la lancée des instruments juridiques légués par la fin du précédent, à réactualiser l'impératif somme toute classique de la conciliation entre les droits qui protègent et les droits qui émancipent. Le fait nouveau est ici que les uns et les autres de ces droits ne sont désormais plus seulement reconnus aux adultes, mais aussi aux enfants. L'objectif, moins formel qu'il n'y paraît, vise par exemple à tenir un double pari, éminemment dialectique : celui de garantir, sous toutes ses formes, la sécurité des enfants en tant qu'elle est l'une des conditions de base de la liberté et de la valeur de leur expression ; et celui d'encourager et de prendre en considération l'expression des enfants en tant qu'elle contribue à veiller et à participer à leur sécurité. Plus généralement, il s'agit de vérifier que, pour l'enfant autant que pour l'adulte, les droits qui protègent émancipent et, simultanément, que les droits qui émancipent protègent.

L'hypothèse de « sortie de crise » qui s'en déduit est que l'autorité des parents et des autres éducateurs devrait aujourd'hui essentiellement résulter de leurs volontés et de leurs aptitudes à gérer la coexistence de ces deux types de droits, mais aussi à les gérer *ensemble*. Il importe bien entendu que chacun le fasse selon ses devoirs, responsabilités et domaines de compétences spécifiques et sans perdre de vue ni sous-estimer ceux de l'autre. Mais, en tout état de cause, l'établissement d'un climat de coopération apaisée entre les adultes — au sein des familles, au sein des institutions, entre les familles et les institutions — constitue une condition nécessaire, quoique non suffisante, à ce que les enfants soient en mesure de se saisir de l'ensemble de leurs droits et de leurs devoirs et de les mettre en pratique.

Telle est tout du moins l'une des principales hypothèses qui peut se déduire de la mise à plat des réalités vécues et partagées par les adultes, les enfants et les jeunes au sein de familles et de dispositifs institutionnels qui adoptent les prémisses de cette coopération apaisée. Résolument, sans faire de bruit ni toujours bénéficier de soutiens à la hauteur de l'importance de leurs recherches, on voit aujourd'hui s'engager sur ces pistes prometteuses un nombre croissant d'établissements d'accueil de la petite enfance,

de communautés éducatives scolaires et périscolaires, d'associations de quartier et d'éducation populaire, de centres sociaux, de clubs sportifs, de services et institutions de soin ou de protection de l'enfance, etc. Il serait certainement utile de mieux connaître et de mieux faire connaître ces expériences. Mais le projet d'une éducation à la fois coopérative, protectrice et émancipatrice auquel elles se réfèrent, et qui requiert l'établissement d'un dialogue respectueux et confiant entre leurs protagonistes, les rend encore peu aptes à capter l'attention de médias surtout friands de « scénarii catastrophe »...

Deux grandes conséquences peuvent cependant découler de la mise en action de cette hypothèse si l'on entend continuer, sans plus attendre, à promouvoir la prise en compte des droits des enfants dans les familles et dans les institutions et, plus encore, à favoriser l'émergence entre parents et professionnels de projets concrets, utiles et stimulants pour tous, et le faire sur la base de valeurs partagées.

La première conséquence est que si l'autorité parentale est bien la première composante de l'autorité éducative que sollicite l'enfant, qu'elle est rarement « démissionnable » en droit et convocable à merci en pratique, elle n'en reste pas moins une composante parmi d'autres. Une perspective ouverte, confiante et non « panoptique » de la co-éducation devrait donc permettre de concevoir les parents comme partie prenante d'un réseau éducatif de proximité, et même « têtes » de ce réseau, plutôt que comme placés au centre d'une série de cercles éducatifs qui les entourent et les surveillent. En retour, et même s'ils sont les principaux responsables de l'éducation de leurs enfants, les parents devraient être activement encouragés à percevoir les professionnels de l'éducation ordinaire, et dans certains cas de l'éducation spécialisée, comme des ressources de choix — et donc, si possible, choisies — au sein de ce réseau.

La seconde conséquence est que les relations entre les parents et les autres éducateurs, comme entre les professionnels de l'éducation eux-mêmes, devraient tendre à devenir plus égalitaires au sein de ce réseau. Chacun, en effet, y est détenteur d'une expertise propre — les parents sont par exemple les premiers experts tant de leur parentalité que de leurs conditions de vie. Chacun y est co-auteur non pas de la personne de l'enfant, mais de son éducation. Et chacun est en mesure d'y apporter une contribution irremplaçable.

## Pour une co-éducation éthique et bienfaisante

Dans ces conditions, et parce que l'enfant (ou le groupe d'enfants) vient la trianguler, la relation éducative a toutes les chances de fonctionner comme une relation éthique. Au sein d'une telle relation, le droit de chacun — adulte ou enfant — est cadré par une *obligation* de respect mutuel, qui crée et entretient les échanges, plutôt que par le *devoir* de se soumettre aux attributs de l'autorité ou de la fragilité présumées d'autrui, qui les contractualise à l'excès. En d'autres termes, chaque partenaire de la relation se montrera d'autant plus confiant et respectueux à l'égard des deux autres qu'il recevra d'eux confiance et respect.

Les écarts observés entre les principes et les pratiques s'avèrent cependant toujours aussi importants. Depuis peu, et dans certains domaines, ils sont même redevenus plus importants. Il s'agit d'écarts génériques entre les droits reconnus aux enfants, aux parents et aux professionnels, et les modalités d'exercice de ces droits ; autrement dit entre les besoins perçus ou exprimés pour concrétiser ces droits dans les espaces éducatifs, et les réponses que ceux-ci sont en mesure de leur apporter ; et, pour commencer, entre l'obligation de respect mutuel ci-dessus évoquée et les conditions réelles de sa mise en application. Il résulte de ces écarts une série d'injonctions contradictoires faites aux adultes, aux enfants et aux jeunes pour assumer, simultanément et respectivement, leurs droits et leurs devoirs théoriques.

Comment les familles peuvent-elles souscrire au devoir qui est la leur de protéger et de structurer les enfants si la place et le rôle des parents sont fragilisés ou déniés — par exemple par les institutions scolaires ou de protection de l'enfance —, si leur parole y est peu prise en compte — ou, si elle y est, sur le seul registre de la psychopathologie —, si leur image est *a priori* dévalorisée — entre les deux caricatures extrêmes du parent « consommateur » et du parent « démissionnaire » — ou s'ils ne sont pas incités à se départir de telles images ?

On dit aussi des familles qu'elles sont le « point de départ » des enfants, le tremplin de leur émancipation. Mais comment peuvent-elles accomplir cette fonction s'il est simultanément attendu des parents qu'ils contrôlent et surprotègent en toutes circonstances leurs enfants et si, de surcroît, la culture dominante vise à sous-estimer les jeunes, à les dépolitiser, à les déconnecter de la prise de conscience des réalités économiques et sociales, à les réduire à des « cœurs de cible » d'entreprises de marketing ?

Comment les parents et les jeunes peuvent-ils souscrire aux injonctions à « participer » à la vie des institutions (dans les différentes instances de la vie scolaire, les conseils de la vie sociale, les conseils de quartier, les conseils municipaux et départementaux d'enfants ou de jeunes, etc.) :

- si les décrets d'application des lois qui prévoient cette participation ne paraissent pas ou sont inapplicables ou non appliqués ?
- si les conditions concrètes de cette participation ne sont pas créées (par exemple, la question du statut de représentant de parents d'élèves reste un « serpent de mer » depuis près de vingt ans) ?
- si, de leur côté, les professionnels continuent à manquer de méthodes et d'outils appropriés pour intégrer la participation des « usagers » ou des « personnes » qui s'adressent à eux, et ne sont pas encouragés ou formés à adopter des postures permettant de l'accueillir positivement ?
- bref, si aucun effort systématique n'est déployé pour favoriser cette participation autrement que sur un mode incantatoire et donc, à terme, culpabilisant pour tous ?

Où, comment et par qui l'obligation de répondre au besoin et au droit des enfants d'être formés à la citoyenneté peut-elle être assumée et concrétisée ? Toute collectivité d'enfants est-elle *sui generis* une cellule potentielle de formation au « vivre ensemble » et à la démocratie ? Cela n'étant guère possible, la démocratie n'est-elle pas une valeur trop importante pour que son apprentissage soit confié aux seules familles ou que sa pratique soit abandonnée aux découvertes spontanées des enfants ?

Enfin, l'obligation faite aux adultes de garantir la dignité et l'intimité des enfants dans les détails infimes et les circonstances diverses de la vie quotidienne ainsi que de prendre en considération leurs opinions et leurs options ne renvoie-t-elle pas à un principe plus général de respect mutuel entre les trois pôles du triangle enfants/parents/professionnels de l'éducation ? Ce principe de respect mutuel et vigilant ne serait-il pas à la fois la clé d'entrée et la finalité d'une co-éducation bien-traitante qui se présenterait ainsi comme une alternative crédible tant au libéralisme libertaire (« chacun fait ce qu'il veut, surtout s'il est le plus fort ») qu'à la contention sécuritaire (« chacun fait ce que veut le plus fort ») ?

Affirmer que la relation éducative peut tendre à une relation éthique suppose de ce point de vue :

- que l'environnement des adultes et des enfants devienne propice à l'exercice simultané de leurs droits politiques communs et respectifs et que les uns et les autres bénéficient, en tant que de besoin, d'une formation pratique aux principes et aux outils de la démocratie participative au sein de leurs différents cadres de vie ;
- que les postures et les pratiques de la co-éducation soient promues et diffusées entre les adultes, en même temps que validées aux yeux des enfants (et parfois adoptées par et entre eux) ;
- que, dans ces conditions, les valeurs d'entraide et de partage soient précocement préférées et transmises aux dépens de celles de compétition et de contrôle, et que les enfants soient entraînés à l'exercice progressif de responsabilités réelles, individuelles et collectives, tant au sein de leurs familles que des institutions éducatives.

L'option de la « co-éducation bien-traitante » est peut-être l'expression du « voulu de tous les vœux » de la Convention des Nations-Unies sur les droits de l'enfant — ou, en d'autres termes, l'expression de son éthique. Elle n'efface pas plus le rôle, la place et l'autorité des parents qu'elle ne disqualifie les professionnels de l'éducation. Elle guide bien au contraire le renforcement des conditions et la redéfinition des modalités de leurs coopérations. À travers elle, les adultes ont l'occasion de présenter aux enfants les modèles de société qui s'affichent en filigrane au frontispice de la Convention. Ces modèles donnent à voir et à penser que les valeurs, les obligations et les responsabilités que les adultes assument solidairement, aujourd'hui, sont celles qu'ils entendent peu à peu conférer aux enfants dès lors que, sans nier leur enfance, ils s'adressent aussi aux adultes en devenir qu'ils perçoivent en eux.

S'agit-il d'un dangereux défi et, si oui, pour qui est-il dangereux et qui a intérêt à ne pas vouloir savoir ce qu'il en est vraiment ? Il n'est pas nécessaire, pour répondre à ces questions, d'attendre la venue à maturité des générations bénéficiant aujourd'hui d'approches de co-éducation bien-traitante, en l'occurrence encore trop peu répandues. L'évaluation sur la durée, et non pas dans la seule foulée des enthousiasmes militants, de ce qu'ont produit par exemple (et continuent de produire) des méthodes de pédagogie participative encore trop injustement négligées par les décideurs publics pourrait ici s'avérer éclairante. Le fait est, cependant, que cette évaluation ne semble pas avoir encore été menée ou, si elle l'a été, ne pas avoir été suffisamment valorisée. Il serait peut-être temps, et même urgent, de penser à le faire enfin.

S'agit-il au contraire, et d'ores et déjà, des promesses d'un nouvel âge de la démocratie ? Si tel est le cas, il faut sans plus attendre dire et faire savoir que les droits politiques des enfants, lorsqu'ils sont

activés par une volonté de co-éducation bien-traitante, n'asphyxient pas l'enfance des enfants. Outre le fait qu'ils contribuent à leur protection en même temps qu'à leur émancipation, ils permettent dans le même souffle d'attiser leur créativité pour instruire et résoudre les questions d'enfants qu'ils se posent entre eux, et qu'ils posent à des adultes bien vite en panne s'ils restent trop seuls pour leur répondre. Pas si naïfs qu'il y paraît, les enfants n'ont alors de cesse de jouer dignement et souvent malicieusement leurs rôles d'enfants pour aider les adultes à jouer dignement, sérieusement et collectivement les leurs.

À l'écoute des enfants, les adultes retrouveront peut-être de nouvelles chances de replacer leurs utopies à la hauteur du monde d'aujourd'hui et de demain.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- ALAIN (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, Rieder.
- ARIES P. (1960), *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.
- AULAGNIER M., OLM C. (1998), *Le Rôle des parents selon les familles et les professionnels*, Paris, Crédoc.
- AUSLOOS G. (1995), *La Compétence des familles. Temps, chaos, processus*. Ramonville Saint-Agne, Érès.
- BEILLEROT J. (1998), *L'Éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard
- BORGETTO M. (1997), *La Devise « Liberté, Égalité, Fraternité »*, Paris, PUF.
- BOUCHER M. (2003), *Turbulences, contrôle et régulation sociale. Les logiques des acteurs sociaux dans les quartiers populaires*, Paris, L'Harmattan.
- BRIZAIS R. (2002), « La parentalité débordée » et « Légitimité d'une intervention sur (autour de) la famille », in *Parentalités d'aujourd'hui, regards nouveaux*, Actes du colloque international, Marseille, 17 et 18 mai 2001, Service de l'action familiale et des droits des femmes, p. 8-17 et p. 106-110.
- BRUEL A. (2000), « Structures juridiques de la parentalité contemporaine et jurisprudence », in LAMOUREUX-MAILLET N. et MARTINEZ M.-C. (dir.), *Le Printemps de la parentalité. Les pratiques de travail sur les liens parents enfants*, IRTS de Champagne-Ardenne, Reims, p. 11-16.
- CAISSE NATIONALE D'ALLOCATIONS FAMILIALES (1999), *La Responsabilité et l'accompagnement des parents dans leurs relations avec l'enfant*, Rapport du groupe projet du comité des politiques, Paris, CNAF.
- CASTEL R. (1995), *La Métamorphose de la question sociale*, Paris, Fayard.
- CHARVET D. (2001), *Jeunesse, le devoir d'avenir*, Rapport de la commission « Jeunes et politiques publiques » du commissariat général du Plan, Paris, La Documentation française.
- COMTE-SPONVILLE A. (2001), *Petit Traité des grandes vertus*, Paris, PUF.
- COOPER D. (1971), *The Death of the Family*, Londres, Tavistock, trad. *Mort de la famille*, Paris, Le Seuil, 1972.
- CORBILLON M. (2000), « Prendre en compte le réseau social primaire ? » in *Bienveillances, Mieux traiter familles et professionnels*, JESU F., GABEL M., MANCIAUX M. (dir.), Paris, Fleurus, p. 389-407.
- COUM D. (dir.) (2001), *Des parents ! À quoi ça sert ?*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- DEFRANCE B. (2000), *Le Droit dans l'école ou les Principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Bruxelles, Labor.
- DEKEUWER-DEFOSSEZ F. (1999), *Rénover le droit de la famille : propositions pour un droit adapté aux réalités et aux aspirations de notre temps*, rapport au garde des Sceaux, ministre de la Justice, du groupe de travail présidé par F. Dekeuwer-Defossez.
- DELAISI DE PARCEVAL G., LALLEMAND S. (1980), *L'Art d'accommoder les bébés*, Paris, Le Seuil.
- DELEGATION INTERMINISTÉRIELLE A LA VILLE (1999), *L'Éducation dans la ville : une responsabilité partagée*, Actes de la rencontre nationale des acteurs de l'éducation, Tours, 30 et 31 mars 1999, Paris, Les Éditions de la DIV.
- DE SINGLY F. (1996), *Le Soi, le Couple et la Famille*, Paris, Nathan.
- DOCK J. (2003), « L'enfant en qualité de participant », in Actes du colloque *Les Droits au cœur de l'enfance*, Genève, 21 et 22 nov. 2003, ville de Genève.
- DONZELOT J. (1977), *La Police des familles*, Paris, Éditions de Minuit.
- DONZELOT J. (1999), « La police des familles, suite », *Informations sociales*, 73-74, p. 136-143.
- DUBET F. (dir.) (1997), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- ENGELS F. (1884 ; 4<sup>e</sup> rééd. : 1891), *L'Origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, Zurich, Hottingen, trad. Paris, Alfred Costes, 1946.
- FALCONNET G., VERGNORY R., (2001), *Travailler avec les parents pour une nouvelle cohésion sociale*, Paris, ESF.

- FEDERATION DES CONSEILS DE PARENTS D'ÉLÈVES (1999), « La co-éducation : une exigence pour la réussite de tous les jeunes », Actes du colloque des 28 et 29 novembre 1998, *La Famille et l'École*, supplément au n° 177.
- FEDERATION NATIONALE DES ÉCOLES DES PARENTS ET DES ÉDUCATEURS (2001), *Pour que les parents ne baissent pas les bras. Actions menées par les écoles des parents et des éducateurs en soutien à la parentalité*, Paris, FNEPE.
- FERRY L. (2003), *Lettre ouverte à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob.
- FIZE M. (1990), *La Démocratie familiale, Évolution des relations parents-adolescents*, Paris, Presse de la Renaissance.
- FIZE M. (2003), *Les Pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance.
- FOUCAULT M. (1976), *La Volonté de savoir*, Paris, Gallimard.
- GAMBLE J. (2002), « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, 2.
- GOLDING W. (1954), *Lord of the Flies*, Londres, Faber and Faber, trad. *Sa Majesté des Mouches*, Paris, Gallimard, 1956.
- GREVOT A. (2001), *Voyage en protection de l'enfance. Une comparaison européenne*, Éditions de Vauresson.
- GUERIN V. (2001), *À quoi sert l'autorité ?*, Paris, Chronique sociale.
- HENRI J.-P. (1995), *Le Temps libre des enfants. Que faire dans votre commune ?*, Paris, Milan.
- HOUZEL D. (dir.) (1999), *Les Enjeux de la parentalité*, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, direction de l'action sociale, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- ILLICH I. (1975), *Medical Nemesis. The Expropriation of Health*, Londres, Calder and Boyars, trad. *Némésis médicale. L'expropriation de la santé*, Paris, Le Seuil, 1975.
- INSPECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES SOCIALES (2004), *Évaluation du dispositif des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)*, Rapport n° 2004-019, présenté par B. ROUSSILLE et J.-P. NOSMAS.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990), « Types et fins de l'éducation », *Encyclopædia universalis*, 7, 934-937.
- JESU F. (dir.) (1994a), *Droits de l'enfant et infection par le VIH*, Paris, IDEF.
- JESU F. (dir.) (1994b), *L'Enfant, sa famille et les médicaments*, Paris, IDEF.
- JESU F. (1994c), « Penser et agir la promotion de la santé mentale à l'école primaire », in *Santé et apprentissages*, ouvrage collectif dirigé par le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, Paris, La Documentation française, p. 171-188.
- JESU F. (1994d), « Dévoiler, chiffrer, révéler l'ampleur et l'évolution des maltraitements de mineurs », in *Secret maintenu, secret dévoilé* (actes du III<sup>e</sup> congrès national de l'Association française d'information et de recherche sur l'enfance maltraitée), Paris, Karthala, p. 195-209.
- JESU F. (1996a), « Les mineurs victimes de sévices psychologiques : une nouvelle préoccupation pour la santé publique ? », in *Maltraitance psychologique*, ouvrage collectif sous la dir. de GABEL M., LEBOVICI S., MAZET P., Fleurus, p. 35-51.
- JESU F. (1996b), « Santé, familles, recherches », in *La Famille en questions : état de la recherche*, ouvrage collectif sous la dir. de DE SINGLY F., MARTIN C., MUXEL A., BERTAUX-WIAME I., MARUANI M., COMMAILLE J., Paris, Syros, p. 59-67.
- JESU F. (1996c), « Le droit des enfants à la santé aujourd'hui, en France : l'accès aux services préventifs et curatifs, et à l'éducation pour la santé », *Le Journal du droit des jeunes*, 159, p. 32-37.
- JESU F. (1996d), « Peut-on parler sans violence de la violence faite aux enfants ? », *Le Groupe familial*, 151, p. 49-67.
- JESU F. (1998), « Intérêts et limites de la décentralisation dans le champ de la protection maternelle et infantile : vers des politiques territoriales de promotion de la santé de l'enfance et de la famille ? », in *Actes du colloque inter-académique « Politiques sociales, politiques locales ? »* organisé par le MAFPEN Île-de-France, Paris, 21-23 janvier 1998, p. 75-81.
- JESU F. (1999a), « Les nouveaux visages de la protection de l'enfance », *Le Journal de l'action sociale*, 34, p. 19-30.
- JESU F. (1999b), « Le soutien aux parents : rôle des bénévoles et des professionnels en matière de prévention », *Les Cahiers de l'AFIREM* (Association pour la formation, l'information et la recherche sur l'enfance maltraitée), 34, p. 51-65.
- JESU F. (2000), « Recompositions familiales et statut du tiers : promouvoir la coopération », *Le Journal du droit des jeunes*, 197, p. 19-20.
- JESU F. (2003a), « Parentalités, éducation et insertion », in *Quel acte II pour l'insertion ?*, Actes du colloque organisé le 27 juin 2003 au Sénat par Accor Services France et le *Journal de l'action sociale*, p. 71-75.
- JESU F. (2003b), « D'une éthique de la protection à une éthique de la prévention », in *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*, Deana C., Greiner G. (dir.), Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 149-160.
- JESU F., DENAUX M., HARY F., LANTHEAUME M. (1984), « Coordinations autour des enfants de parents malades mentaux », *L'Information psychiatrique*, 60, 1, 45-62.
- JESU F., DECHAUX J.-H., HANUS M. (dir.) (1998), *Les Familles face à la mort. Entre privatisation et resocialisation de la mort*, Bordeaux, L'Esprit du Temps.
- JESU F., GABEL M., MANCIAUX M. (dir.) (1998), *Maltraitements institutionnels. Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris, Fleurus.
- JESU F., GABEL M., MANCIAUX M. (dir.) (2000), *Bientraitements. Mieux traiter familles et professionnels*, Paris, Fleurus.

- JESU F., ROSENCZVEIG J.-P. (1994), « Le dispositif français de santé scolaire : un service encore peu à même de répondre aux besoins des enfants et des jeunes », in *Santé et apprentissages*, ouvrage collectif dirigé par le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, Paris, La Documentation française, p. 141-149.
- LALANDE A. (1951), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- LEFEBVRE R. (2000), « Rhétorique de la proximité et "crise de la représentation" », *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, 35-36, p. 111-132.
- LEMIEUX D. (1996), « Le lien parent-enfant en mutation : contextes, rôles parentaux et représentations de l'enfant », in *Enfances*, DANDURAND R., HURTUBISE R., LE BOURDAIS C. (dir.), Montréal, Presses de l'université Laval.
- MAGRINI G. (2002), « Co-éducation et mixité en animation : bienfaits et contraintes », *Le Journal de l'animation*, 26, p. 61-77.
- MARTIN C. (1997), *L'Après-divorce. Lien familial et vulnérabilité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MARTIN C. (2003), *La Parentalité en questions. Perspectives sociologiques*, Rapport au Haut Conseil de la population et de la famille, Paris, La Documentation française.
- MEIRIEU P. (2002), « Les parents et l'école. De la rivalité au partage », *Enfance & Psy*, dossier « Parents et professionnels », 21, p. 23-32.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, MINISTÈRE DE LA JUSTICE, DELEGATION INTERMINISTÉRIELLE A LA VILLE, FONDS D'ACTION ET DE SOUTIEN POUR L'INTEGRATION ET LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS (2003), *Programme interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation. Synthèses des rapports*, avril 2003.
- MORIN E. (1999), *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Le Seuil.
- MUCCHIELLI L. (2000a), « Le contrôle parental du risque de délinquance juvénile : un bilan des recherches », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 42, p. 127-146.
- MUCCHIELLI L. (2000b), « La dissociation familiale favorise-t-elle la délinquance ? », *Études et résultats*, CNAF, 61, p. 35-50.
- MUZIK J.-C. (2001), « Approche organisationnelle d'un projet partenarial de soutien à la parentalité », *Nouvelle Revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, 16, p. 45-51.
- NEILL A. S. (1960), *A Radical Approach to Child Rearing*, New York, Hart Publishing Cie, trad. *Libres Enfants de Summerhill*, Paris, François Maspéro, 1970.
- NEYRAND G. (1994, 3<sup>e</sup> éd. 2004), *L'enfant face à la séparation. Une solution, la résidence alternée*, Paris, La Découverte.
- NEYRAND G. (2003), « Être co-parents après la séparation, une entreprise incertaine », *Pratiques psychologiques*, 2, p. 67-78.
- OTT L. (2000), *Les Enfants seuls. Approche éducative*, Paris, Dunod, rééd. 2003.
- OTT L. (2001), *L'École au piquet. Mauvaises pensées d'un instit de banlieue*, Paris, Albin Michel.
- OVAERE F., MELAS L., SAUVAYRE A. (2000), *Les Centres sociaux, l'action sociale et la fonction parentale : entre renouveau et héritage*, Paris, Fédération des centres sociaux et socioculturels de France.
- PAIR C. (1998), *L'École devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart-Monde*, Paris, Hachette.
- RENAUT A. (2002), *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy et Bayard.
- ROLLET C. (1990), *La Politique à l'égard de la petite enfance sous la III<sup>e</sup> République*, Paris, PUF, INED.
- ROMEO C. (2001), *Évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*, Rapport remis à Mme la ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées.
- ROUFF K. (2002), « Histoire d'un réseau de savoirs entre enfants », *Lien social*, 626.
- SASSIER M. (2001), *Construire la médiation familiale. Arguments et propositions*, Paris, Dunod.
- SELLENET C. (2003), « Parents-professionnels : une co-éducation sous tension », in *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*, DEANA C., GREINER G. (dir.), Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 29-48.
- TREMINTIN J. (2003), « La co-éducation : une œuvre collective au service de l'enfant », *Le Journal de l'animation*, 35, p. 61-77.
- VILLERME L.-R. (1840), *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*, Paris, UGE, 1971.
- VINCENOT H. (1962), *À rebrousse-poil*, Paris, Denoël.
- VOSSIER B. (dir.) (2002), *La Parentalité en questions. Problématiques et pratiques professionnelles*, Paris, ESF/ Andesi.
- WINNICOTT D.W. (1993), *Talking to Parents*, Workingham & Cambridge, Perseus Press, trad. *Conseils aux parents*, Paris, Payot, 1995.