

Coéducation et parentalités partielles

Séminaire inter-partenarial sur la famille du 4 décembre à Bordeaux

Bernard COLLOT¹[1], Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication

Ce que je vais pouvoir vous dire, vous le savez tous et je ne vous apprendrai rien. Je me propose de schématiser et de grossir volontairement les traits pour simplement placer une problématique.

Puisqu'il s'agit de co-éducation et de parentalités partielles, parmi toutes les définitions possibles, je prendrai celles-ci qui relient les deux termes de notre problématique, éducation et parentalité :

Education. Je me saisis de la plus simple, que l'on peut appliquer à toutes les espèces du monde animal auquel nous appartenons : Ensemble d'actions, de dispositifs qui amènent l'enfant à l'autonomie dans l'environnement où il aura à évoluer (société), avec un plus pour l'espèce humaine : lui donner aussi la capacité d'agir sur cet environnement, que ce soit sur l'environnement physique, matériel, ou sur l'environnement relationnel. L'éducation, prise dans ce sens, aboutit à la séparation.

Cette autonomie s'acquiert par la construction des langages, langages compris comme outils neurocognitifs permettant d'appréhender, d'interpréter des informations, de construire des représentations et d'en produire. L'homme n'est que langages disaient LACAN et POPPER, et le monde dans lequel il vit n'est que la production de ses langages. Cela peut paraître très technocratique, mais ce sont bien les deux premiers langages fondamentaux que l'enfant construit dans sa famille : le langage verbal oral et la marche bipède.

Il peut paraître curieux que je considère la marche bipède comme un langage. mais si l'on considère que lorsque l'enfant naît, il passe d'un monde où la pesanteur le cloue sur son berceau dans l'horizontalité, il va bien falloir que peu à peu il intègre cette nouvelle information et, qu'en même temps de son évolution physiologique, il se construise un nouveau schéma corporel, une nouvelle

1[1] « *Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche* », 2002, éditions L'Harmattan

« *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant* », 2004, éditions Odilon

<http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/>

représentation de lui-même où seront intégrés centre de gravité, équilibre, déséquilibre, verticalité... Interpréter des informations pour les transformer en représentations qui permettent action et évolution dans l'environnement. Il va le faire par tâtonnement expérimental, dans un environnement fait pour des bipèdes, avec des bipèdes autour de lui qui l'encouragent, l'aident. Jusqu'à ce qu'il ait acquis l'autonomie de la mobilité. Le bébé dauphin n'a pas ce problème ! il s'est construit le langage de la natation dès la gestation.

L'oral verbal est plus facile à comprendre comme langage. Mais le processus de construction est le même, sauf qu'au lieu de donner accès à un monde physique, il donne accès à un monde symbolique et social.

Si l'enfant d'homme est élevé chez les loups comme Victor de l'Aveyron (Lucien MALSON), bien que sa morphologie s'y prête mal, sa marche tendra vers la quadrupédie et il rentrera dans le monde symbolique des hurlements pour qu'il puisse être autonome dans le milieu et la meute où il va devoir évoluer et survivre.

Si l'on prend le langage mathématique pour prendre un exemple que l'on situe généralement comme à part et relevant de la pure instruction, ce n'est pas l'apprentissage mécanique des nombres : c'est, au lieu de percevoir des objets avec leurs caractéristiques, percevoir un monde d'ensembles où les objets, les personnes, n'existent pas en tant que tels. Le monde où vit l'enfant est une production en grande partie mathématique, le monde de la quantité, de l'égalité et de l'inégalité, des formes géométriques, etc. Mais ce n'est pas le cas de toutes les sociétés. Certaines tribus amérindiennes ont d'autres représentations où le nombre, les notions de temps ou d'espace n'existent pas. Ce qui ne les empêche pas d'avoir une représentation cohérente de l'univers et une autre organisation sociale satisfaisante. Les enfants, dans cet environnement, se construisent d'autres représentations, d'autres langages. Ce qui justifie encore, chez nous occidentaux, la nécessité d'un espace scolaire, c'est que si les enfants sont bien dans un environnement où les langages écrits, mathématiques, scientifiques sont indispensables, dans l'espace familial, ces langages sont peu visiblement utilisés en tant que producteurs d'informations et de pouvoirs d'agir comme le sont l'oral verbal ou la marche bipède. Les espaces scolaires et les espaces institués devraient être des espaces où ces langages moins usités dans la famille devraient l'être naturellement par les communautés qui les occupent et pour le fonctionnement de ces communautés. Ce qui implique que les espaces scolaires ne peuvent être seulement des espaces d'instruction, de mémorisation de la mécanique des codes langagiers.

La construction des langages, ainsi entendus, est centrale dans l'éducation mais souvent confondue avec l'apprentissage de leur codification, les langues (orales, écrites, mathématiques...). Et les langages se construisent tous dans un tâtonnement expérimental et dans les interactions d'une infinie complexité qui ont lieu dans l'environnement où l'enfant évolue. Heureusement que les enfants n'ont pas eu à apprendre à parler... en apprenant une langue !

Nous balayons volontairement dans la notion d'éducation comme dans celle de la parentalité, toute la partie morale, idéologique, philosophique et bien

évidemment politique. Non pas qu'elles n'existent pas, mais parce qu'elles ne permettent pas d'envisager une stratégie et des mécanismes de co-éducation, puisqu'elles nécessiteraient, au préalable, un accord général sur ce que chacun des co-éducateurs met sous le concept.

Parentalité. Nous la prendrons dans le sens d'un **pouvoir** que peuvent exercer des parents pour amener et faciliter l'accès à l'autonomie de l'enfant, tout en assurant son existence, sa subsistance tant qu'il ne l'a pas atteint. Le terme de pouvoir n'étant pas alors entendu comme dominance d'un être **sur** un autre ou des autres conférée par un statut ou une fonction, mais comme capacité d'agir, puissance agissante **pour** l'autre. C'est dans ce sens que nous l'utiliserons dans cet exposé.

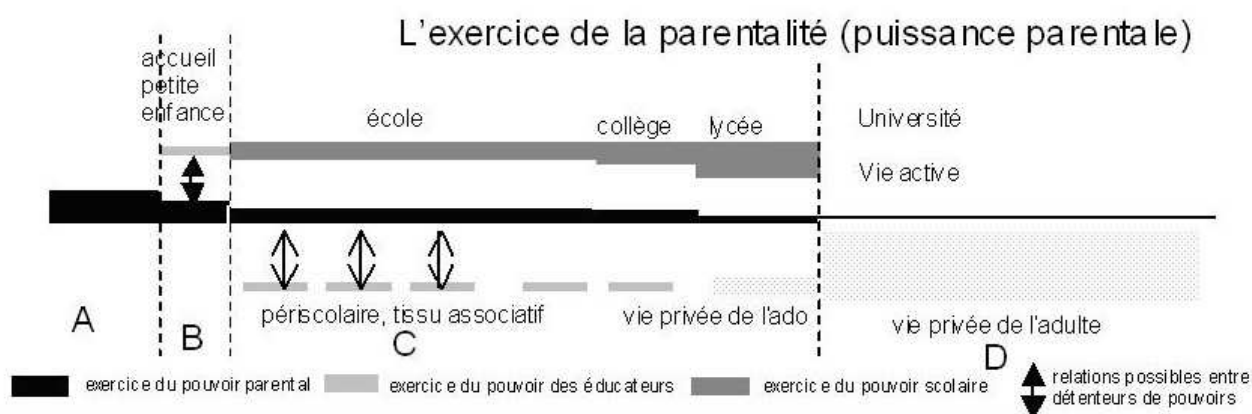
Dans l'éducation de l'enfant, les parents ne possèdent pas seuls ce pouvoir.

Chez le chat, la mère assure seule ce pouvoir de parentalité et la parentalité cesse dès que le chaton est autonome. Chez d'autres espèces, le pouvoir de la parentalité est assumé par le couple, chez d'autres par la collectivité et ce chaque fois que la survie s'inscrit dans celle d'un groupe (essaim, troupeau, harde, colonie, meute...). La co-éducation peut aussi exister naturellement (et sans problèmes !) dans le monde animal.

Nous pouvons traduire la co-éducation par la cohabitation de pouvoirs.

A partir de ces deux définitions simplistes, nous allons tenter de schématiser le partage des pouvoirs éducatifs, puis les espaces dans lesquels l'enfant se construit, jusqu'à l'autonomie.

Puis nous aborderons la problématique de la co-éducation comme complémentarité des pouvoirs, d'abord dans le cadre des crèches parentales où le problème de la co-éducation est posé en préalable, puis dans celui de l'école où le problème n'est pas posé.



A: Naissance, des premiers mois à 1, 2 ou 3 ans

La responsabilité parentale (pouvoir) est assumée totalement. Responsabilité de la construction physiologique, physique, affective, psychologique, cognitive... Responsabilité des choix éducatifs, des comportements et nécessité de les assumer. Les parents subissent également les pressions, les inquiétudes, les

angoisses, les doutes, les contraintes de la parentalité... mais également les plaisirs, les bonheurs. Si le développement de l'enfant, sur quelque plan que ce soit, pose problème, ils peuvent s'interroger sur la façon dont ils ont exercé ou pas exercé leurs pouvoirs, sur les conséquences de leur façon d'agir, vis à vis de l'enfant, vis à vis de son environnement.

Je ne l'ai pas indiqué, mais la parentalité, en tant que responsabilité et pouvoir, débute dès la gestation et est aujourd'hui conscientisé par une grande majorité de mères qui savent par exemple que leur alimentation, le fait de fumer ou non, va influencer sur la vie de leur futur enfant.

B : De 3 mois, 6 mois, 1 an... à 3 ans, 4 ans

Soit par nécessité économique, soit par choix de vie, soit par choix éducatif, une période de la vie quotidienne de l'enfant va échapper aux parents et une ou plusieurs tierces personnes vont avoir à leur tour un pouvoir/responsabilité sur l'enfant. Le choix des parents pour les personnes et/ou le type d'accueil est théoriquement possible, il n'est que relatif par rapport à la disponibilité des modes d'accueil, les situations sociales. Il est également relatif par rapport à la connaissance ou méconnaissance de l'offre éducative proposée par les personnes ou lieux d'accueil.

Toutefois, suivant les accueils, la relation lieux d'accueil/parents peut assurer une certaine présence, la prise en compte et reconnaissance du parent, voire une certaine participation ou implication (crèches parentales). Le parent peut exprimer des désaccords, manifester des désirs, exercer en quelque sorte une certaine influence. Responsabilité et pouvoirs éducatifs deviennent partagés, dans le meilleur des cas complémentaires et cohérents.

C : de 3, 4, 5 ans à.... 18 ans

Pendant cette longue période, une tranche importante de la vie de l'enfant échappe totalement aux parents, au pouvoir des parents. Par obligation légale, **sans possibilité de choix**. Une part de l'enfant ne lui appartient plus, il ne peut y exercer aucun pouvoir éducatif, il n'a aucune connaissance réelle de ce qui s'y passe, du comportement de son enfant. Il n'a pas son mot à dire. La puissance éducative appartient totalement à l'école. Responsabilités et pouvoirs sur l'enfant sont séparés. Une part de l'enfant appartient à l'Etat, l'autre aux parents, sans qu'un ajustement harmonieux entre les deux puisse se faire en dehors de la demande unilatérale souvent faite aux familles d'aider à ajuster les comportements de l'enfant à ceux nécessaires au fonctionnement et demandes de l'école.

Si les parents n'ont aucun pouvoir sur la vie de l'enfant dans l'école, ils n'en subissent pas moins, les angoisses, accentuées par l'impuissance.

La diminution du pouvoir parental s'accroît au collège et au lycée, la sphère d'extension de ces derniers lieux empiétant même sur ce qui reste de la sphère familiale (devoirs). Le pouvoir de l'école empiète sur le pouvoir parental.

A partir du lycée, la vie privée de l'adolescent, échappant à l'influence, augmente.

Parallèlement, peut s'exercer aussi l'influence du tissu périscolaire et socio-culturel. D'autres personnes y assument une responsabilité. Dans ces espaces, le

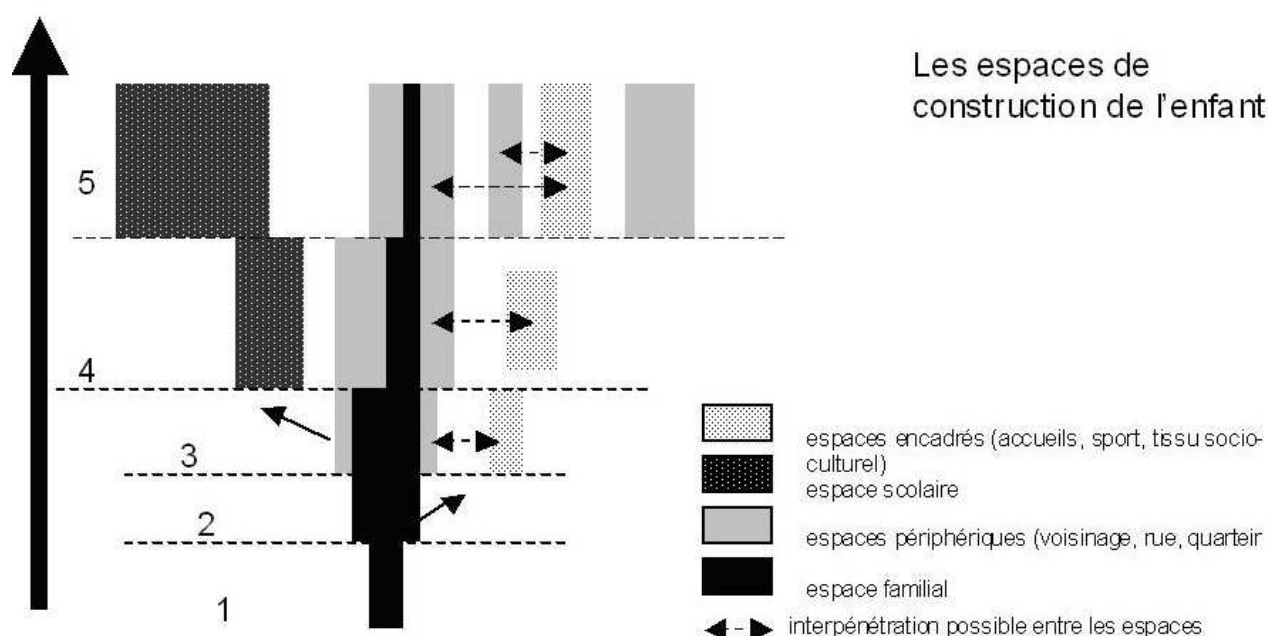
pouvoir parental n'est pas éliminé : l'obligation n'est plus institutionnelle, même si elle est souvent économique, le choix éducatif est théoriquement possible, le parent n'est pas exclus de ces lieux, en général ils ont même besoin de sa participation ou de son implication.

D : De 18 ans à.....

Université, vie active.... la puissance et la responsabilité parentale ne subsistent et on ne la requiert souvent que pour pallier aux aléas et difficultés économiques, parfois psychologiques. Affectivement, contrairement aux autres espèces animales, elle ne cesse pas.

Je n'ai pas indiqué dans ce schéma bien d'autres détenteurs de pouvoirs éducatifs et qui sont de facto co-éducateurs. Parmi ceux qui ont cette fonction, il faut signaler les municipalités, les architectes, les urbanistes, etc. Lorsque des municipalités ont instauré et financé par exemple les classes de neige, les classes découvertes, elles ont bien exercé un pouvoir éducatif très fort et participé, comme co-éducateurs, au développement des enfants. Les très rares architectes, qui avant de concevoir les bâtiments d'une école, d'une crèche, ont passé parfois un an avec les enfants, les enseignants, les parents afin de comprendre ce qu'allaient pouvoir vivre les enfants dans ce qu'ils allaient concevoir étaient bien de véritables co-éducateurs (exemple des écoles ouvertes des années 70, de l'école de Magny-Cours ou de celle d'Aizenay et de quelques autres). De même que l'on peut s'interroger quand dans tous les plans d'urbanisme on prend en compte aujourd'hui la vie des handicapés, mais jamais celle des enfants dans les villes où ils constituent pourtant un pourcentage important de la population et que l'on ne cesse de dire qu'ils sont "l'avenir de la cité" (à remarquer qu'on le dit beaucoup moins actuellement !)

J'ai schématisé ensuite l'extension des espaces de construction de l'enfant



L'enfant se construit, physiquement et physiologiquement, affectivement, psychologiquement, cognitivement, socialement, citoyennement, **en continuité**, dans une succession d'espaces qui s'élargissent., interfèrent, s'incluent... ou s'excluent. Cette extension s'effectuant au fur et à mesure de la construction des langages et contribuent rétroactivement à leur évolution. C'est facilement et topologiquement visible dans le premier cercle de vie : l'enfant étend son espace physique d'évolution au fur et à mesure qu'il conquiert la marche bipède et la parole, et il ne peut le faire que parce que son environnement est conçu pour des bipèdes et qu'autour de lui on marche sur ses deux pattes, on parle et on lui parle.

1 – De la gestation à la naissance et à quelques semaines, la construction de l'enfant s'effectue dans l'espace fusionnel et retreint mère/enfant et un environnement externe réduit au berceau et aux contacts. La mère est la puissance principale de cet espace.

2 – Rapidement, l'espace relationnel s'étend au père, à la fratrie. Les interactions se situent dans et avec l'espace familial. C'est cet environnement sur lequel les parents ont pouvoir qui sera la matrice de sa construction. C'est cet espace et son environnement qui sont le moteur des premières constructions langagières (verbales, corporelles...)

3 – Puis il s'étend au voisinage, à la famille plus étendue, au quartier... L'osmose entre ces premiers espaces périphériques et l'espace familial est forte. Les parents les contrôlent plus ou moins, peuvent les rendre plus ou moins bénéfiques selon leur approche, leurs conceptions, leurs croyances éducatives ... ils pourront y avoir un rôle permissif, catalyseur ou réducteur...L'espace familial et cet espace périphérique forment un tout. Ils sont naturellement et nécessairement éducatifs : la construction de l'enfant s'y poursuit dans toutes les interactions qui vont y avoir lieu.

Parallèlement, l'enfant pourra devoir évoluer dans un espace séparé. Assistante maternelle, crèche, jardin d'enfants... Cet espace est séparé, mais parents et éducateurs ont la possibilité de les relier, de faire pénétrer l'espace familial (ce qui s'y passe) dans l'espace d'accueil. **La rupture entre les deux est atténuée.**

4 – Vient la période difficile où l'enfant va être coupé en deux : brutalement et quotidiennement il va être **déplacé** dans l'espace scolaire où d'ailleurs il ne sera plus un enfant mais un élève. Il y change de statut. Les parents n'y constituent plus la référence et la sécurité sur lesquelles il s'appuyait et se construisait. Les deux espaces sont complètement séparés et il doit, quotidiennement, être un dans l'un (enfant) un autre dans l'autre (élève), quotidiennement subir cette rupture. Alors que jusque là, sa construction, s'était effectuée dans la continuité et l'extension de ses espaces de vie à partir de l'espace central.

si l'espace de proximité continue de s'élargir (village, quartier, copains...), l'espace-temps familial, lui, se réduit. Il peut même être empiété par l'espace scolaire (devoirs) sans que la réciproque soit possible.

La relation entre les espaces périscolaires ou socioculturels et l'espace familial tend aussi à s'amenuiser, bien que ceux-ci soient beaucoup plus perméables aux autres espaces de vie de l'enfant.

Nous reviendrons sur cette rupture, qui, à notre sens, constitue un des éléments essentiels aux problèmes du développement psychologique, affectif, cognitif et social de l'enfant. Donc du futur adolescent, du futur adulte, du futur citoyen.

5 – Avec le collège et le lycée, la coupure est totale et l'éloignement de l'espace scolaire des autres espaces de plus en plus grande. Parallèlement, si les espaces de proximité s'agrandissent, de plus nombreux sont détachés de la sphère de proximité familiale, ne sont plus en relation avec les espaces du tissu socio-éducatifs ou socio-culturels, peuvent devenir le véritable et seul lieu de construction cognitive et sociale de ce qui est devenu un ado. Exemple : la rue et l'ersatz d'organisation sociale qu'elle secrète, la bande.

Ce morcellement grandissant des espaces de vie de l'enfant et de l'adolescent, constitue un problème. Non pas de par leur existence, mais parce qu'ils ne constituent plus ou très mal une continuité de vie, ils brisent l'unicité de la personne en construction, ils modifient sans cesse les références sur lesquelles enfants et ados doivent s'appuyer, certains d'ailleurs comme l'espace scolaire ne constituent pas toujours ou peu souvent un milieu de vie, d'expérimentation de la vie et peuvent finir par constituer un espace blanc. Or, quoi qu'on y fasse, quoi qu'on en dise, l'enfant se construira plus ou moins bien à travers ou à l'encontre de tous ces espaces.

C'est à travers cette double approche schématique et topologique que l'on peut essayer d'aborder la co-éducation. Comme un problème de continuité, d'interpénétration, de passerelles, entre les différents espaces de construction de l'enfant et comme un problème de cohabitation, d'harmonisation, de complémentarité des pouvoirs qui s'exercent dans et pour l'efficacité de ces espaces.

A noter que l'on ne parle ici de co-éducation qu'en ce qui concerne les espaces détachés de l'espace familial. Elle existe aussi dans l'espace familial puisque deux pouvoirs y cohabitent aussi (mère, père). Elle existe ou devrait exister également à l'intérieur des espaces éducatifs (on parle de plus en plus d'équipes éducatives). Mais ce sont des problématiques que l'on n'abordera pas dans ce propos.

L'exemple du problème de la coéducation dans une crèche parentale.

Les crèches parentales constituent des structures particulières dans le sens où, originellement, elles émanent des parents eux-mêmes. Ce sont eux qui les créent, en principe à l'image de leurs convictions éducatives, qui embauchent les professionnels, en principe pour mettre en œuvre ces convictions. En principe aussi, on peut supposer que les parents créateurs ont une certaine communauté de vue sur ce que doit être le lieu d'accueil. Cela se traduit par la mise au point d'un projet éducatif, véritable charte du lieu d'accueil, décliné en projet pédagogique par les professionnels. Ajoutons que les parents, étant les gestionnaires de la structure, ils doivent en assurer, tant bien que mal, la

pérennité. Ajoutons aussi, qu'un des principes des crèches parentales est la participation ponctuelle directe des parents à l'activité du lieu (permanences).

Tout ceci reste relativement théorique puisque d'une part et très rapidement les parents fondateurs quittent la structure qu'ils ont créée, d'autres y deviennent acteur pas forcément par choix éducatif mais par nécessité, parfois même la crèche n'a pas été créée par rapport à une volonté éducative commune mais parce qu'elle était le seul moyen de disposer d'une telle structure d'accueil, faute d'autres disponibles (en milieu rural particulièrement). D'autre part toutes les règles fondatrices comme l'implication des parents dans l'espace crèche ne peuvent être matériellement toujours respectées ou posent de réels problèmes.

Il n'en reste pas moins que le projet éducatif est porté à la connaissance de tout entrant, qu'il est, avec le projet pédagogique, remis fréquemment en question chaque fois que l'un et l'autre s'avèrent inopérants, que les rencontres professionnels-parents y sont plus nombreuses qu'ailleurs...

Si la co-éducation est posée d'emblée en principe, sa mise en œuvre n'est pas évidente, en particulier pour les professionnels, parce qu'elle se heurte alors à la confrontation de pouvoirs qui sont alors des pouvoirs de type institutionnels : Je fais ce que mon statut ou ma fonction me donne le droit de faire. Ces pouvoirs étant étayés par des convictions, croyances, connaissances, traditions, voire idéologies éducatives fort différentes, souvent opposées. « L'accueil de la diversité » fait d'ailleurs l'objet de travaux constants de l'ACEPP[2].

Ajoutons le phénomène de la désappropriation parentale : l'enfant est « la chose » du parent, une partie de son être. Pour la première fois, d'autres personnes vont avoir une influence sur lui, un rôle dans son développement. Une partie de l'enfant va lui échapper. Ce phénomène provoque des réactions apparemment incompréhensibles. Des parents supportent parfois très mal que leur enfant soit heureux, aime aller à la crèche ou à l'école, y trouve du plaisir. C'est ressenti alors comme une concurrence affective, relève de la jalousie. « Il est mieux à l'école qu'à la maison, il aime mieux sa maîtresse que moi ». De nombreux enseignants, dans les pédagogies modernes, ont subi cruellement ce phénomène qui se traduit alors par un rejet violent, un dénigrement systématique de l'action des professionnels. Quand les éducateurs des crèches soignent particulièrement la période dite « d'acclimatation », il s'agit tout autant de la transition entre deux espaces pour l'enfant, que de l'acceptation d'une séparation pour le parent.

Les professionnels, ont à faire face à un patchwork de désirs, de pratiques éducatives, variées, opposées ou contradictoires. La co-éducation relève alors de la quadrature du cercle. Sauf si l'on reconsidère les positions, les champs d'action, la finalité de l'éducation, ce qui est éducatif.

On ne peut vivre une coéducation si on ne trouve pas d'abord le terrain commun sur lequel des adultes de nature différente et aux fonctions ou aux rôles différents vont avoir à s'accorder et à opérer. On peut alors la considérer comme l'intersection de deux environnements, de deux pouvoirs (puissance d'agir), de deux espaces : l'espace familial et l'espace éducatif collectif institué.

Education : En prenant la définition simple et neutre du préambule, en considérant que l'autonomie est la conséquence de la construction de tous les langages (corporels, oraux verbaux, plus tard écrits, mathématiques, scientifiques, etc...), que cette construction s'effectue de par l'interaction avec l'environnement des espaces dans lesquels vit l'enfant (les adultes, parents ou autres, en faisant évidemment partie), alors la co-éducation devient possible. Les uns et les autres peuvent saisir que si les espaces sont nécessairement et heureusement différents, c'est la même construction qui s'y déroule et s'y poursuit. Les pouvoirs (puissance d'agir) de chaque responsable de ces espaces ne s'opposent plus mais se complètent, peuvent être mis en synergie. Pour co-éduquer, il s'agit de mettre derrière le terme « éduquer » le même contenu.

Parents, professionnels, peuvent alors successivement, simultanément, ensemble, « éduquer » le même enfant. Les pouvoirs que l'on peut accepter des uns et des autres, discuter et partager dans une intersection s'exercent alors beaucoup plus sur l'espace de vie lui-même (organisation, permissivité des relations, des interactions avec le milieu, agencements, règles de vie, continuité des deux espaces, etc.). L'acte éducatif direct vers l'enfant peut par contre faire l'objet de discussions et d'échanges. Par exemple des discussions reviennent fréquemment à propos de ce que les éducatrices laissent faire (peur du parent) ou ne laissent pas faire à l'enfant, sur leur façon d'intervenir dans un conflit, sur les principes de la punition ou de la non-punition, etc. Il s'agit alors d'échanges sur la façon d'exercer un pouvoir et sur ses raisons. On sort des convictions.

Légitimité des pouvoirs

Ceux des professionnels s'appuient sur leurs connaissances, leur formation et leur expérience du collectif d'enfants. Ils peuvent utiliser ce qu'ils connaissent de la psycho-motricité dans l'agencement du lieu, sur la psychologie du développement de l'enfant dans l'organisation d'activités, etc. Leur expérience peut leur faire privilégier telle action ou la modifier, ou l'abandonner.

Ceux du parent s'appuient sur l'intuition, la connaissance affective de leur enfant et sur la responsabilité de son présent et de son devenir qu'il doit assumer. C'est au nom de cette responsabilité qu'il ne peut être insensible à ce qui se passe dans les espaces qui lui échappent et qu'il peut, légitimement, avoir besoin d'y exister, d'une façon ou d'une autre. Mais cette légitimité il la base aussi sur sa propre éducation, sur les traditions du milieu dans lequel il vit, sur ses croyances.

Ce qui amène :

Le problème des certitudes

C'est celui sur lequel bute souvent la co-éducation. Les deux camps de co-éducateurs agissent dans leurs espaces par rapport à leurs certitudes. Si elles sont contradictoires, l'enfant est partagé entre les deux. Le problème va être celui des professionnels puisque les leurs reposent en principe sur leurs savoirs alors que celles des parents reposent sur leurs convictions. Or, les certitudes dans les sciences humaines sont toujours relatives. Les polémiques récurrentes sur l'apprentissage de la lecture en sont une belle démonstration. Comme les réactions anti co-éducatives d'un certain nombre de parents à cet égard. On peut prendre aussi les certitudes successives concernant la position du bébé couché. Il

fallait, scientifiquement, qu'il soit sur le dos, puis, tout aussi scientifiquement, à plat ventre, puis sur le côté ! La confiance accordée aux savoirs des professionnels devient alors fragile.

Or, les professionnels, de par leurs savoirs, peuvent bien avoir des certitudes non contestables : la certitude des incertitudes ! Pour reprendre l'exemple de la lecture, ce que l'on sait c'est qu'on ne sait pas comment l'enfant apprend à lire ! Les stratégies des professionnels reposent alors sur des hypothèses qu'eux seuls peuvent faire. Elles peuvent alors être proposées, discutées, acceptées si chacun sait qu'elles peuvent être modifiées suivant leurs effets qui peuvent à leur tour être constatés par les uns et les autres. L'éducation devient œuvre commune.

La première capacité de tous les éducateurs, liée à leur professionnalisme, c'est de pouvoir présenter une problématique qui inclut les incertitudes avec tous les éléments connus ou supposés ou momentanément admis, l'ensemble devant permettre d'atteindre un objectif commun à tous les partenaires : le développement de l'enfant pour devenir acteur autonome dans la société où il devra vivre.

La reconnaissance

La co-éducation qui implique la coopération nécessite que chaque détenteur d'un pouvoir soit reconnu dans sa légitimité et sa spécificité. Chacun a souvent tendance à considérer les actions de l'autre par rapport à sa propre position et sa propre expérience dans l'espace où il agit. Le parent est dans la relation éducative affective avec son enfant. Le professionnel est dans la conduite éducative et technique d'un groupe d'enfants. Dans l'espace familial l'enfant est la seule cible de l'action parentale, dans l'espace des professionnels l'enfant est bénéficiaire des actions qui visent l'ensemble d'un collectif. Les actions ne sont pas du même ordre. On ne peut demander à un professionnel d'être à la fois un père ou une mère, un grand frère, un copain... et un professionnel, pas plus qu'un parent ne doit être un technicien de l'éducation, heureusement pour l'enfant ! Cette confusion a été la source de bien des déboires, en particulier dans les années 70.

Une co-éducation ne peut être effective que dans cette reconnaissance. Elle n'est pas évidente. Elle doit toujours être explicitée. Chacun étant reconnu, accepté en tant que tel dans son rôle dans le développement de l'enfant, une coopération peut s'instaurer.

Cette reconnaissance peut aussi inquiéter les professionnels : la réflexion qui est souvent faite c'est : « mais comment allons-nous pouvoir travailler en prenant en compte et en subissant la pression de la multitude de positions, convictions, avis individuels, souvent, contradictoires et parfois non entendables ? ». Cela peut effectivement paraître impossible. Sauf si l'expression de chaque parent s'effectue d'abord au sein d'échanges collectifs. Ce sont les professionnels qui ont la position centrale dans la reconnaissance individuelle puis dans la transformation d'une addition de contradictions en un consensus. Le premier point est de reconnaître chacun dans sa « vérité » qui n'est pas la « vérité » (ce que l'on pense vrai). « Vous avez probablement raison, mais... ». Seul le professionnel peut le faire parce que c'est le seul qui, légitimement, peut aider le parent à décortiquer, analyser, sur quoi il était sa vérité. Alors, chacun peut accepter qu'une autre vérité émerge et devienne commune. Je témoigne, après plus de 30 ans de

pratique de la co-éducation dans les deux camps (enseignant, parent de crèche parentale, animateur d'ateliers parents-pro) d'une part que l'on arrive toujours à un consensus raisonné (consensus et non compromis), d'autre part que l'action professionnelle est alors d'autant plus aisée et efficiente... et le professionnel que j'étais reconnu à son tour. Il n'empêche qu'il est dommage que cela ne fasse pas ou très peu partie des formations !

L'interpénétration des espaces

La co-éducation peut être interprétée comme l'interpénétration des deux espaces, familial et lieux collectifs institués. Dans les crèches ou dans les écoles fonctionnant en pédagogies modernes, les éducateurs ou enseignants le vivent quotidiennement. Ce qui se passe dans la famille, l'environnement de la famille, est porté par l'enfant dans l'espace collectif (il raconte, dessine, écrit, questionne,...), est pris en compte pour pousser l'enfant plus loin dans la construction de ses langages, de par les interactions avec le collectif. C'est d'ailleurs ce qui fait l'efficacité de ces crèches ou écoles qui permettent à l'enfant d'être dans une continuité.

Ce faisant, les professionnels pénètrent involontairement dans l'intimité de la famille. Ce qui peut être insupportable et insupporté, ce d'autant si l'inverse est impossible : souvent l'espace crèche et surtout l'espace scolaire constituent un trou noir pour le parent. Il ignore comment son enfant s'y comporte, ce qu'il y fait, ce qu'on lui fait faire. L'éducateur ou l'enseignant sont indirectement dans l'espace parental, le parent ne l'est pas dans le leur. D'où un problème à mes yeux capital, l'ouverture des espaces éducatifs ou scolaires aux parents. La seule information formelle, intellectuelle (réunions), ne suffit pas.

C'est d'autant important que la présence possible et active du parent dans ces espaces permet à l'enfant de ne pas prendre le transfert quotidien comme un abandon. Il est accompagné dans le transfert. Il change d'espace mais cet espace n'est pas hostile puisque le parent y a participé, d'une façon ou une autre, ne serait-ce que par l'intérêt qu'il y porte et devenant visible et en acte pour l'enfant. La continuité entre les deux espaces de vie quotidiens de l'enfant est assurée. Il y a bien séparation, mais pas abandon.

Ce qui n'empêche pas que les professionnels auront aussi à « traiter » l'angoisse des parents en butte au syndrome de la désappropriation, les éducateurs des crèches connaissent bien ce problème. Dans la co-éducation, il incombe aux professionnels d'aider aussi les parents, non pas à être des éducateurs, mais à assumer à la fois le rôle et les pouvoirs qu'ils peuvent exercer dans et sur l'espace collectif, et à laisser les professionnels exercer quotidiennement leurs propres pouvoirs. Il faut considérer que la majorité des parents ont à vaincre beaucoup de blocages : Représentation des lieux institutionnels où vont leurs enfants, représentation d'eux-mêmes, représentation de l'exercice du pouvoir des professionnels, timidité, résurgence des souvenirs... Ces blocages sont d'ailleurs beaucoup plus importants en ce qui concerne l'école.

Cette ouverture permet au parent de se forger sa propre représentation de l'espace collectif, de prendre conscience des différences qui existent entre ce qui est « éducatif » dans son espace et ce qui l'est dans l'autre dans les conditions d'une collectivité. S'il a la possibilité d'y être occasionnellement actif (permanences

pour les crèches parentales, animation d'un atelier, bricolage...) ou de pouvoir y faire des propositions, ou de pouvoir interpellé sur ce qu'il a pu voir, les rapports professionnels/parents sont rarement conflictuels. La co-éducation consiste aussi à créer des rapports différents entre les deux détenteurs de pouvoirs. La confiance ne s'établit que sur la connaissance effective du lieu où l'on confie son enfant, de ce qui s'y pratique, de ce que son enfant y fait, peut y faire. L'acceptation des pouvoirs des professionnels passe par là. Une longue expérience des deux lieux institutionnels, crèche et école, n'a jamais démenti ce fait.

Reste que l'ouverture des lieux éducatifs collectifs n'est pas évidente, justement parce qu'elle suppose une reconnaissance mutuelle des pouvoirs, leur harmonisation, qu'elle peut être considérée comme l'introduction d'un désordre dans l'organisation des lieux (et elle peut effectivement l'être), un trouble et une difficulté supplémentaire pour les professionnels. Elle demande qu'une stratégie d'ouverture soit élaborée, modifiée au fur et à mesure de la progression de l'ouverture. Dans ma propre expérience en milieu scolaire, il m'a fallu deux ou trois ans pour que l'ouverture (et l'implication de tous les parents dans cette ouverture) devienne totale et naturelle ! L'ouverture ne concerne pas seulement celle de l'espace mais aussi l'implication dans l'élaboration et le suivi des stratégies.

Les dispositifs stratégiques de co-éducation dans une crèche parentale

Nous l'avons vu, il y a d'abord l'élaboration ou l'évolution du projet éducatif. Les professionnels y participent comme référents, dans leur rôle de techniciens. Ils vont pouvoir en souligner les impossibilités, les contradictions, ce qui ne peut être entendable. Transformer un patchwork d'idées, désirs, en une problématique. Ils sont naturellement, les médiateurs, les animateurs. Et ce sont eux aussi qui assurent la continuité de ce projet, son histoire, par rapport au turnover naturel des parents.

Cette élaboration parentale est importante parce qu'elle est la première situation où des parents ont à amorcer une réflexion sur ce qu'est l'éducation, ses conditions, ses finalités. C'est la première situation où ils vont devoir prendre une certaine hauteur par rapport à leur position de parent d'un enfant, n'ayant à assurer leur pouvoir et leur responsabilité que comme ils l'entendent. C'est aussi la première prise de conscience d'appartenance à une entité : les parents !

L'élaboration du projet pédagogique, qui va décliner en pratique le projet éducatif, appartient aux professionnels. Mais il s'inscrit d'emblée dans un consensus préalablement acquis. Sa mise en œuvre quotidienne peut être comprise. S'il y a problème, contestation dans cette mise en œuvre (les pratiques), elles sont moins l'occasion de conflits parce qu'elles peuvent être alors discutées par rapport à un projet commun et ses conditions d'exécutions et non par rapport à des personnes ou des convictions. L'objet des récriminations éventuelles est déplacé. Du coup, les remises en cause peuvent être réciproques. Autre point important de la co-éducation, si seul un co-éducateur doit se remettre en question, la collaboration n'est plus possible.

Les réunions parents-professionnels sont évidemment nombreuses. Ce qui pose cependant un problème : elles doivent être comprises dans le temps de travail des salariés !

La présence des parents dans le lieu d'accueil :

Elle y est d'abord naturelle. Ils peuvent y passer, s'y attarder, discuter avec les professionnels ou entre eux, pour certains ce peut même être un lieu de détente ! dans le lieu d'accueil, il y a des enfants et des adultes qui ont cependant à respecter un lieu qui appartient, lui, aux enfants. Cette notion d'appartenance ne peut être vraiment comprise par les parents que s'ils y sont. Des règles sont à instaurer et à être respectées... par les adultes ! Ce qui est très intéressant quant au regard que les adultes ayant un pouvoir sur l'enfant portent sur les règles.

Elle peut être aussi instituée dans le cas où des permanences de parents sont demandées (sous la responsabilité d'un professionnel). C'est une des difficultés majeures que s'imposent des crèches parentales : les parents vont se trouver dans l'obligation de changer de position (donc de mieux comprendre que le rôle et les pouvoirs d'un professionnel sont complètement différents des leurs), d'accepter des contraintes qu'ils ne soupçonnaient pas, de s'intégrer dans un fonctionnement qu'ils ne voyaient que de l'extérieur, de faire partie d'une équipe, de ne plus considérer son enfant, mais un enfant, des enfants, un groupe d'enfants avec ses réactions, ses règles implicites de fonctionnement... Tous les parents qui ont participé à cet exercice ont avoué, à la fois sa difficulté et le regard nouveau qu'il leur a apporté.

Il y a aussi les présences occasionnelles motivées par l'animation d'un atelier : le musicien qui vient faire et faire faire de la musique, la maman qui s'attelle à la confection d'un gâteau avec les enfants, etc. Au-delà de l'intérêt pour l'activité elle-même, ces présences impliquent d'abord une collaboration directe avec les professionnels, ensuite la reconnaissance, voire l'auto-reconnaissance, que chacun peut transmettre à d'autres, simplement de par ce qu'il est, fait. C'est la reconnaissance d'une capacité d'éducateur différente de celle qui est conférée par la simple parentalité, et que tout un chacun peut mettre au côté et en complémentarité de celle des professionnels.

Cette présence existe aussi par l'action qu'ils peuvent exercer sur l'agencement de l'espace, parfois son simple ménage. Tels WE passés à bricoler le coin cuisine qu'un parent avait suggéré, à cogiter et à réaliser l'aménagement d'une cour, etc. Dans la co-éducation, il y a la participation, par un biais ou un autre, à la réussite collective.

Il est toujours surprenant de constater que, malgré l'investissement immense que cela nécessite, la quasi totalité des parents joue le jeu, avec plaisir.

Les formations communes :

Beaucoup de fédérations départementales de crèches parentales organisent des formations ouvertes simultanément aux professionnels et aux parents (santé, alimentation, problèmes de l'autorité, psychomotricité, problème de l'agressivité, gérer les différences, etc.). Non seulement ce côtoiement, décalé du terrain, est très bénéfique quant à la connaissance mutuelle (donc dans les rapports qu'ils auront ensuite) mais aussi il situe que les problèmes rencontrés par les uns et les

autres sont bien communs, que l'objet de leurs actions est le même : l'enfant, qu'il soit ici ou là.

Toutes les crèches parentales font également un immense effort de communications : cahier de vie quotidien, gazettes, sites internet, réseaux téléphoniques...

Telle est bien la finalité de la co-éducation : une réussite collective dont l'enfant comme les enfants sont les bénéficiaires.

Dans les crèches parentales il existe cependant une difficulté due à son fondement lui-même : le parent est simultanément employeur, gestionnaire, client (il paie !), usager (il en a impérativement besoin)... et parent ! Cela est plus simple lorsque les parents sont dégagés des lourdes charges de la gestion et de l'ambiguïté des fonctions. Mais, très curieusement, dans les lieux d'accueil à gestion communale ou publique (écoles), c'est là que les uns et les autres hésitent le plus à rentrer dans la co-éducation !

Et l'école ?

Parmi tous les espaces éducatifs encadrés et spécifiques, c'est l'école qui est institutionnellement et psychologiquement totalement coupée des autres espaces. C'est un espace soigneusement fermé. Coupé de tous regards. L'espace où l'enfant perd son statut d'enfant pour endosser celui d'élève, où la co-éducation consiste seulement à ce que les parents tâchent de rendre l'enfant conforme à ce que l'on attend de lui, à palier éventuellement aux manques, ou à réparer ou compenser les effets induits par la vie ou la non-vie dans l'espace scolaire. Pas d'autres possibilités que la confiance aveugle ou la méfiance exacerbée, que le rejet mutuel des responsabilités. Je grossis volontairement le trait. Et ce sont les méfiances qui bloquent toute tentative de partenariat : méfiances des parents vis à vis des enseignants et vice-versa, méfiances des parents entre eux puisqu'ils n'ont aucune occasion d'œuvrer collectivement, voire même pas d'espace où se rencontrer, méfiance des parents vis à vis de leur enfant et vice-versa («pas moyen de lui faire dire ce qu'il a fait à l'école »), méfiance des enfants entre eux (compétition, dominances...)

Je ne m'étendrai pas plus sur le problème bien particulier de la co-éducation dans l'espace scolaire, il faudrait une autre conférence. Toutefois, cela est possible, de la même façon que dans les autres espaces de la petite enfance, du tissu associatif et socioculturel. Je l'ai personnellement démontré dans ma classe unique pendant plus de 20 ans, d'autres écoles se sont engagées dans cette voie. Mais, et ce « mais » est capital, cela n'est possible que si l'approche de l'école est fondamentalement différente, si les pratiques sont orientées vers la construction des langages qui ne fait que s'y poursuivre et s'élargir. Il est significatif que les pratiques co-éducatives ne prennent consistance que dans les écoles où sont pratiquées des pédagogies modernes. Là où l'on ne se contente pas de la transmission mécanique et programmée des savoirs. C'est une immense remise en question du fondement de l'acte éducatif et du système éducatif lui-même qui peut faire sortir de l'allégeance et permettre une co-éducation où chacun se trouve alors impliqué et a envie de s'impliquer. C'est une autre histoire !

Mais, encore une fois, je grossis volontairement le trait, et nombreux sont les enseignants qui créent des espaces temporaires de co-éducation. Par exemple à l'occasion d'une classe transplantée, d'un voyage-échange... et beaucoup, y compris les parents participant, avouent avoir, à cette occasion, porté un autre regard sur l'élève redevenu enfant, sur l'autre éducateur, tous ayant alors le sentiment d'avoir bien collaboré à la même entreprise dans cette cohabitation provisoire.

Je n'ai pas parlé non plus de la co-éducation entre les divers espaces institutionnels, socioculturels, sportifs... Ils constituent le tissu à travers lequel l'enfant va avoir la possibilité de se construire. Il est souvent dommage qu'ils travaillent isolément les uns des autres, parfois en concurrence. On constate pourtant que souvent la réussite scolaire d'un enfant ou l'amélioration de son comportement familial, civique, sont influencés par ce qu'il peut vivre par ailleurs. Bien qu'ancien enseignant, j'ose dire que ce tissu est pour le moins aussi important que l'école, que celle-ci en bénéficie quand elle ne lui demande pas de pallier aux dégâts qu'elle provoque... plus ou moins involontairement.

En conclusion

Je m'en suis tenu dans cet exposé aux espaces institués en rapport avec les espaces naturels, ceux dans lesquels sont en fonction les "éducateurs" et qui devront nécessairement avoir des rapports de co-éducateurs. Il est évident que cela est très réducteur : tous les espaces et peut-être surtout les espaces libres, tous les environnements où se trouvent les enfants, tous les adultes présents dans ces environnements sont nécessairement "éducateurs" ! De même que les espaces institués, et en particulier l'école, sont constitués en systèmes (système éducatif). Il n'est pas possible de ne pas se poser la question de la validité de ces systèmes quant à leur efficacité éducative, dans le sens défini dans cet exposé. Il faut bien reconnaître, en particulier pour l'école qui occupe un espace/temps majeur dans la vie de l'enfant, que le système et les principes sur lesquels il se fonde, ne sont pas conçus pour être "éducatif", encore moins coéducatif. Il est tout à l'honneur des enseignants de tenter de prendre en compte l'enfant dans sa globalité et la continuité de sa construction, dans un système qui n'est surtout pas fait pour cela. C'est un peu comme si tout le monde s'épuisait dans un bocal sans voir le bocal qui enferme. Il faudra bien, et le plus tôt serait le mieux, remettre en cause et revoir de fond en comble tout un système qui ne cesse de démontrer qu'il est... anti-éducatif. Il n'empêche que, dans l'urgence, il est toujours possible de transformer les micro systèmes constitués par chacun des espaces institués dont nous avons parlé.

C'est bien la façon de concevoir l'enfant, son développement, ce qui contribue à son développement sur tous les plans (physiologique, psychologique, cognitif, civique) qui permet de concevoir et de réaliser la coéducation.

Elle ne va pas de soi. C'est même une aventure. Mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, une fois instaurée, mises en place les modalités pour qu'elle soit effective, elle rend bien plus facile l'acte d'éduquer dans des espaces communs, que l'on soit professionnel ou parent. Ne serait-ce que parce qu'il y a alors un partage des responsabilités, une diminution de la pression sur les

professionnels, une acceptation plus grande du partage par les parents. Les pouvoirs ne s'opposent plus mais convergent.

Et j'ai envie de conclure avec un beau proverbe : « Il faut un village pour éduquer un enfant » auquel je rajouterai, il faut des enfants pour éduquer un village.

Sommaire du site : <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/>

Blog : <http://education3.canalblog.com>