



Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants ?

Frédéric Jésus

DANS **DIALOGUE** 2007/2 n° 176 , PAGES 65 À 75

ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 0242-8962

ISBN 9782749207322

DOI 10.3917/dia.176.0065

Date de mise en ligne : 01/10/2007

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-dialogue-2007-2-page-65?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour érès.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants ?

FRÉDÉRIC JÉSU

En préalable : pour répondre à la demande qui m'a été faite d'apporter une contribution au thème retenu pour le présent numéro de la revue Dialogue, il m'a semblé que ses lecteurs trouveraient peut-être de l'intérêt à prendre connaissance du texte ci-dessous.

Ce texte rend compte des points de vue que j'ai été amené à développer à l'occasion d'un débat public tenu dans le cadre des « Rencontres nationales 2006 des coordonnateurs de veille et de réussite éducatives » organisées à Courcouronnes, le 24 novembre 2006, par le centre de ressources politique de la ville, en Essonne. Il est construit autour des éléments de réponse que j'ai proposés aux quatre questions qui m'ont été successivement posées par les concepteurs de cette manifestation.

La présentation que je tiens à faire, au début de cet article, de mon parcours professionnel permettra de comprendre pourquoi son titre et son contenu ne relèvent pas d'un témoignage ou d'une théorisation « cliniques ». Ce sont plutôt les libres opinions d'un médecin ayant été amené à s'intéresser de façon croissante, comme beaucoup d'autres médecins, aux questions éducatives. Elles sont forgées par la fréquentation assidue, depuis plus d'un quart de siècle, d'un certain nombre de réalités sociales, institutionnelles et politiques contemporaines, essentiellement – mais pas exclusivement – en France.

Présentation

Pédopsychiatre de service public dans le cadre de secteurs publics de psychiatrie infanto-juvénile, et toujours en milieu urbain, j'ai été responsable de structures de soins ambulatoires de 1979 à 1991, puis médecin chef de secteur de 1999 à 2001. J'ai ainsi été amené :

- à y recevoir, avec leurs parents, des enfants et des adolescents en grandes difficultés éducatives et scolaires, parfois orientés par excès vers les dispositifs relevant de la pédopsychiatrie ;
- à observer, vis-à-vis de nombre de ces enfants et de ces adolescents, les limites d'interventions et de prises en charge essentiellement individuelles ou familiales et prioritairement centrées sur des réponses de type médico-psychologique ;
- à mesurer l'importance et l'intérêt de développer à leur intention, et à celle de beaucoup d'autres, une véritable psychiatrie de santé publique, environnementale, institutionnelle, systémique, territoriale, partenariale, en un mot : contextualisée, c'est-à-dire s'intéressant tout autant aux causes qu'aux conséquences des inadaptations signalées ou observées.

Assesseur au tribunal pour enfants de Paris, de 1994 à 1999, j'y ai observé :

- les liens fréquents entre primo-délinquance des mineurs, parcours scolaires chaotiques ou sans issue qualifiante et processus de déscolarisation, marqués les uns et les autres de malentendus anciens, multiples et souvent passés inaperçus ;
- le désarroi plus souvent que la « démission » des parents de ces mineurs.

De 1991 à aujourd'hui, j'ai exercé différentes fonctions consacrées à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de divers volets des politiques nationales ou locales de l'enfance et de la famille, en passant progressivement des domaines de la santé publique à ceux de la protection de l'enfance, de la prévention sociale et socio-éducative, puis du développement social local et, actuellement, des politiques familiales.

Depuis cinq ans, tout en effectuant différentes missions ponctuelles notamment dans le cadre d'un cabinet d'études, je travaille à temps plein au sein d'une collectivité territoriale. D'abord chargé d'une mission « enfance et familles » essentiellement dans le champ social afin notamment d'y développer des actions de soutien et de promotion de la parentalité, je participe désormais au moyen d'une « mission familles » à la mise en œuvre d'une politique qui mobilise en direction des familles, de façon résolument transversale, les principales compétences municipales et départementales susceptibles de les concerner dans les différents aspects de leur vie quotidienne. Je participe à ce

titre aux comités de pilotage des dispositifs de veille et de réussite éducative mis en place sur plusieurs territoires de ma collectivité.

J'ai enfin coordonné plusieurs ouvrages collectifs, notamment sur les maltraitances institutionnelles (en 1998) et sur la bientraitance des familles et des professionnels (en 2000), et publié en 2004 un ouvrage intitulé *Coéduquer – Pour un développement social durable*.

Je plaide dans ce dernier ouvrage pour ce que j'intitule, de façon plus ou moins métaphorique, la « table ronde des éducateurs ». Une telle table ronde me semble devoir être composée bien entendu des parents, premiers et principaux éducateurs de leurs enfants, des différents professionnels – de l'Éducation nationale, du secteur périscolaire voire des secteurs socio-éducatifs – ainsi que des acteurs associatifs – associations de quartier, d'éducation populaire, culturelles, sportives, de loisirs, etc. – présents aux côtés des parents. La formalisation pratique et politique de ce dispositif m'amène aujourd'hui à militer pour l'élaboration et la multiplication de projets éducatifs locaux inscrits dans une dynamique de développement social local et durable.

Qu'est-ce que l'enfant contemporain dans les familles vulnérables actuelles ?

Comme tous les enfants, cet enfant est désormais perçu non plus seulement comme un être social en devenir, mais aussi comme une personne à part entière, un sujet de son histoire. Il est d'ores et déjà détenteur pour lui-même de l'ensemble de ses potentialités d'adulte ainsi que d'une série de droits : droits à être protégé en tant qu'enfant, certes, mais aussi à bénéficier des conditions et des moyens de son émancipation progressive.

Comme il en est longtemps allé dans les sociétés dites traditionnelles, mais aussi pour les nouvelles raisons créées par l'émergence de cette modernité démocratique, un tel enfant n'est pas seulement l'enfant de ses parents, ni seulement un écolier. Dans tous les cas, et surtout s'ils souffrent d'isolement social, ses parents ne peuvent pas être parents tout seuls. Quant à l'école, elle ne peut pas lui prodiguer toute la part d'éducation qui ne relève pas de sa famille.

L'enfant requiert donc la coopération raisonnée de tous les adultes qui, d'une façon ou d'une autre, au quotidien et dans la proximité relationnelle ¹, participent à son éducation. En pratique, il ne suffit pas d'affirmer que la liste de ces adultes, dressée avec rigueur et minutie, déborde le seul registre des membres de la famille et des équipes pédagogiques. Il importe aussi, pour ouvrir l'horizon de l'« enfant contemporain », de reconnaître et de solliciter les rôles respectifs de ses environnements éducatifs extra-familiaux et extra-scolaires de façon à aider les familles, vulnérables ou non, tout comme les

établissements scolaires, en difficulté ou non, à ne pas s'enfermer dans la dangereuse illusion de pouvoir détenir ou de devoir se disputer des monopoles éducatifs à son sujet.

Pour autant, tout enfant, notamment s'il naît et grandit dans une « famille vulnérable », a besoin en premier lieu que ses parents soient reconnus, respectés ou réhabilités dans leurs responsabilités et leurs capacités, mais aussi – comme, d'ailleurs, l'enfant lui-même – dans leurs droits à la dignité et à l'intimité, et pas seulement scrutés à travers le prisme de leurs difficultés. Ce même enfant a tout autant besoin que ses autres éducateurs soient reconnus, respectés ou réhabilités, par ses parents et par l'ensemble de la société, dans leurs compétences et leur légitimité spécifiques. Il a besoin, au total, d'une reconnaissance mutuelle des uns et des autres, et des uns par les autres. À défaut de quoi, les risques de malentendus sont multiples.

La confiance, la déférence et l'espérance que les parents des milieux populaires, notamment des parents récemment immigrés, manifestent envers les institutions éducatives, en particulier scolaires, sont patentes et parfois excessives. Mais elles ne restent pas longtemps aveugles. Ces parents prennent assez vite conscience de la tristement célèbre « panne de l'ascenseur social », qui les affecte en première ligne, et du risque de voir leurs enfants sortir du système scolaire sans qualification utile ou valable sur le marché de l'emploi. Il s'ensuit des attitudes marquées par l'ambivalence, le doute, le désarroi, le décrochage de l'espoir.

En outre, et parce qu'ils craignent de ne pas être à la hauteur de ce qui est attendu d'eux ou de ne pas pouvoir exprimer valablement leurs propres attentes, ces mêmes parents délèguent souvent à leurs enfants le rôle de les représenter auprès des enseignants, surtout auprès de ceux du collège. Les enseignants sont tentés d'assimiler ces délégations parentales à de la désertion ou de la démission. En cas de difficultés ou d'échecs scolaires, parents et enseignants ont dès lors vite fait de s'en accuser mutuellement, au détriment de la prise en compte des spécificités de l'enfant, de la compréhension de son parcours familial, social et scolaire, de l'accompagnement des modalités personnelles d'investissement ou de désinvestissement de sa scolarité.

L'ensemble de ces malentendus et de ces hostilités rampantes entre les adultes peuvent susciter chez l'enfant un épuisant et dangereux « conflit de loyauté ». L'enfant doit en effet opérer chaque jour la délicate et parfois impossible synthèse entre les valeurs et les représentations culturelles qui dominent au sein de sa famille et celles que reflète et diffuse l'institution scolaire ou éducative. Il peut certes penser en tirer quelques avantages transitoires en faisant jouer les unes contre les autres, en se glissant dans les interstices de leurs clivages et de leurs non-rencontres, en imaginant pouvoir maîtriser l'ensemble. Mais, la plupart du temps, la gestion de ces contradictions vécues au jour le jour et des illusoirs bénéfices secondaires qui sem-

blent en résulter consomme l'essentiel de son énergie psychique et vient perturber tout à la fois sa vie familiale, ses apprentissages scolaires, et son intégration sociale et culturelle.

Il est de la responsabilité conjointe des adultes impliqués dans cet imbroglio de préserver l'enfant de l'exposition à de telles sources et formes de tension.

Quel regard les professionnels peuvent-ils porter sur les familles les plus en difficulté ?

Il y a beaucoup à apprendre et à comprendre du désarroi, éventuellement générateur de difficultés socio-éducatives, des familles en situation de migration récente quand elles sont confrontées à l'écart entre les normes culturelles des zones rurales extra-européennes (Maghreb, Afrique, Asie) dont les parents restent porteurs et les nouvelles normes culturelles en vigueur dans les classes moyennes et supérieures urbanisées des sociétés des pays dits d'accueil.

Ces normes sont en effet à ce point nouvelles que certaines tendances n'ont guère, en Europe, que l'âge de la génération du *baby-boom* qui les a progressivement forgées. Elles ont encore bien du mal à trouver leur juste place et leur vitesse de croisière dans les processus éducatifs actuels. Ainsi en vait-il, par exemple, de la promotion de la démocratie, même relative, dans l'éducation familiale ou scolaire, de l'idée de discuter voire de négocier certaines décisions avec les enfants, ou encore des incitations institutionnelles – parfois tièdes et peu convaincantes, il est vrai – faites aux parents à participer à la vie de la crèche, de l'école ou du centre de loisirs de leurs enfants.

La Convention internationale des droits de l'enfant date de 1989. La nouvelle définition de l'autorité parentale dans le Code civil date de 2002. Il est assez logique qu'elles n'en soient qu'aux prémices de leurs confrontations avec les modèles patriarcaux, autoritaristes et hiérarchiques, parfois coercitifs et violents, longtemps promus dans les milieux populaires pour y relayer les modèles traditionnels équivalents de l'autorité de l'État. Même pour les classes moyennes, il reste encore difficile de penser et d'ajuster la place de l'autorité dans des projets éducatifs tournés vers l'émancipation plutôt que vers la soumission des enfants. Et il n'est guère de parents et de professionnels, tous milieux sociaux confondus, qui puissent s'affirmer indemnes des exigences de plus en plus souvent manifestées par les enfants et les jeunes de se faire dûment et préalablement expliquer les bonnes raisons qu'il y a de souscrire à leurs injonctions d'obéir et d'apprendre.

Il peut sembler désuet, dans ce contexte, de rappeler que l'école de la Troisième République s'est historiquement constituée comme un antidote à ce

que les décideurs politiques considéraient alors comme l'ignorance, l'obscurantisme et le manque d'ambition ataviques des familles populaires.

Pourtant, pour ne prendre qu'un exemple, il est récent à l'aune de cette histoire et de cette défiance que soit désormais valorisée l'aide scolaire à domicile – y compris par l'État lui-même, qui en a partiellement défiscalisé la fourniture par des services marchands ! Il est tout aussi notable que les enseignants commencent depuis peu à reconnaître, sans toujours le favoriser ni le valoriser, le fait que l'attention, l'intérêt et l'estime accordés par les parents aux apprentissages – et pas seulement aux comportements – scolaires de leurs enfants soient un facteur important du sens et du désir de consolidation et de progression dont les enfants eux-mêmes les investissent.

Autre exemple : il est couramment observé que les parents des milieux populaires et/ou migrants s'autorisent encore assez peu à s'engager dans la vie scolaire de leurs enfants, à répondre aux timides ouvertures de portes des institutions éducatives et à la démocratisation de celles-ci. Les professionnels ne devraient donc plus se contenter d'attendre de les voir venir spontanément vers eux ni se limiter à les « convoquer » et, ceci, seulement en cas de problème. Il importe au contraire qu'ils aillent vers eux et qu'ils les invitent activement, sans intention de normalisation univoque, à se manifester individuellement ou collectivement dans l'institution², voire même qu'ils se laissent inviter par eux dans un cadre extrascolaire (à leur domicile, comme dans les pays scandinaves, ou dans un équipement de quartier).

On sait enfin que le désarroi et le malaise des parents à l'égard de l'institution scolaire peuvent être aggravés par les précarisations et les dévalorisations socio-économiques et culturelles auxquelles ils sont parfois confrontés, notamment lorsqu'elles affectent les pères, et/ou par leur faible disponibilité envers leurs enfants. Or, des études récentes, rassemblées par l'Institut national de la recherche pédagogique³, ont montré que :

- la disponibilité affective et relationnelle des parents et leurs encouragements à l'autonomie des enfants ont un effet favorable sur leurs comportements et leurs résultats scolaires, et ceci dans tous les milieux sociaux, ce qui résulte largement, on l'a dit, du modèle culturel dominant ;
- les performances scolaires des enfants des milieux populaires dépendent cependant plus de l'influence de l'école que de celle de la famille, ce qui donne à penser que la compensation promise par le modèle républicain historique reste d'actualité ;
- il importe toutefois qu'une coopération confiante et respectueuse entre parents et enseignants réussisse à s'établir, c'est-à-dire que les enseignants la suscitent et que les parents en comprennent la possibilité et l'intérêt.

Autrement dit, pour que les parents en difficulté puissent construire avec leurs enfants des relations basées sur la confiance et le respect mutuels, et pas

seulement sur l'obéissance et l'injonction, il faut aussi qu'ils en fassent eux-mêmes l'expérience avec les professionnels de l'éducation.

Comment comprendre le postulat selon lequel les familles, même en situation de grande vulnérabilité, ont des ressources ?

La première et principale ressource mobilisable des familles, même et surtout si elles sont « vulnérables », réside dans la motivation de la très grande majorité des parents à voir leurs enfants parvenir à des niveaux corrects d'instruction, d'apprentissages et de socialisation. Cette observation est cependant parfois tempérée par le constat d'une ambivalence culturelle, voire d'un sous-investissement, à l'égard de l'émancipation des filles par le savoir.

Une autre ressource spécifique des familles est que les parents connaissent évidemment bien mieux que les professionnels l'histoire de leur enfant, c'est-à-dire son parcours de vie global (et pas seulement scolaire), son inscription générationnelle, les conditions et les étapes de la construction de sa personnalité, et ceci depuis sa naissance. Ils sont donc mieux en mesure que quiconque :

- d'aider au repérage et à la compréhension des événements, des distorsions, des quiproquos et parfois des ruptures qui peuvent avoir affecté ce parcours, cette inscription, cette construction ;
- de formuler ou d'aider à formuler des hypothèses permettant de donner du sens à la survenue et aux conséquences de ces incidents ;
- d'aspirer à la lisibilité du projet éducatif envisagé pour et avec leur(s) enfant(s) et de se porter garant de sa faisabilité au regard des circonstances de son élaboration et des conditions de sa mise en œuvre ;
- autrement dit, non seulement d'alerter, de solliciter et d'éclairer les professionnels, mais aussi de participer à la recherche de moyens de remédier aux difficultés identifiées avec eux, et par conséquent d'être mis en situation de comprendre et d'accepter ces moyens sans courir le risque de s'en trouver disqualifiés.

Le rôle des professionnels consiste alors à valoriser d'emblée l'ensemble des contributions ainsi attendues des parents afin de les aider, dans un second temps, à mobiliser les compétences et les capacités éducatives dont ils disposent en eux ainsi que les réseaux relationnels – personnels, familiaux, amicaux et institutionnels – dont ils disposent autour d'eux. Les ressources des parents et celles de leurs propres réseaux peuvent ainsi se « connecter » aux ressources et aux réseaux des professionnels afin de chercher à résoudre ensemble, et de façon coordonnée, les problèmes qu'ils auront conjointement analysés.

Il importe en effet de considérer que les ressources des parents ne sont pas seulement individuelles et familiales, mais qu'elles peuvent aussi être

sociales et collectives. De même, les professionnels doivent veiller à ne pas proposer des aides et des appuis seulement individuels et familiaux, mais aussi à favoriser les approches collectives et environnementales propices à la promotion sociale des enfants, des parents et, plus généralement, des familles – y compris des familles élargies – en difficulté.

Qu'en est-il, dans ce contexte, de la question de la posture et de la pratique professionnelles ?

J'aime présenter la coéducation comme une utopie réaliste qui fait le pari d'une relation de côte à côte entre les acteurs de l'éducation.

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

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

La coéducation fait notamment le pari que la coopération des éducateurs est rendue possible et stimulée par leur volonté de se placer dans une relation de côte à côte, plutôt que de face à face ou de dos à dos. Cette relation de côte à côte concerne surtout les parents – qui en sont généralement les premiers demandeurs – et les professionnels, mais aussi les parents et les enfants, mais encore les professionnels entre eux, les parents entre eux, et même les enfants entre eux. Les parents et les enfants, quant à eux, n'apprécient guère que des professionnels leur proposent d'instaurer, en se plaçant derrière eux, des relations de « suivi » et de contrôle ; ou, au-dessus d'eux, des relations de surveillance et de supervision ; ni même, devant eux, des relations de guidance ;

ou encore, en dessous d'eux, des relations de soutien qui sous-entendent la charge d'un effort et le poids d'une dette difficiles à rembourser.

Les parents entendent surtout être reconnus comme les principaux et les plus durablement concernés des acteurs de l'éducation de leurs enfants. Les enfants et les jeunes, quant à eux, ne souhaitent pas être les supports et les enjeux de tensions entre leurs parents et les professionnels qu'ils côtoient. En outre, et quoi qu'on en dise souvent, ni les enfants ni les parents n'aspirent en général à être perçus comme occupant le centre d'un dispositif éducatif qui les cernerait de toutes parts, les scruterait sans cesse avec plus de vigilance que de bienveillance, plus d'intransigeance que de sollicitude, et qui les rejetterait sans retour en périphérie en cas de déception ou d'échec des intentions les concernant.

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

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

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

Moyennant quoi, on pourra affirmer que les dynamiques collectives de veille éducative et que les dispositifs plus individualisés de réussite éducative auront atteint l'idéal de leurs configurations institutionnelles lorsque des parents ou des représentants de parents seront amenés à siéger dans leurs ins-

tances de pilotage, à contribuer à la transparence de leur fonctionnement et à la fiabilité des engagements qui y sont pris.

On pourra de même vérifier que les instances locales de veille et de réussite éducatives auront atteint l'idéal de leurs objectifs socio-éducatifs et de la posture éthique de leurs acteurs lorsque des parents en difficulté avec l'éducation et l'instruction de leurs enfants s'autoriseront à en solliciter eux-mêmes la mobilisation et les interventions. L'autorité préservée ou restaurée de ces parents consistera dès lors à ce qu'ils puissent convaincre chacun, sans le contraindre, et se laisser convaincre, sans y être contraints, que ces interventions seront menées avec eux et pas seulement pour eux, et en tout état de cause – il faut le souhaiter, malgré une actualité menaçante à cet égard – jamais contre eux.

Moderniser les contenus de l'autorité éducative et clarifier les intentions de son exercice : telles sont sans doute les conditions de l'indispensable démocratisation de son partage, dès aujourd'hui et pour demain.

Frédéric Jésus
Cadre supérieur en collectivité territoriale,
Médecin, pédopsychiatre,
Vice-président de la section française de Défense des Enfants International
(DEI-France)

NOTES

1. La plupart des adultes en charge des médias, même interactifs, ne proposent aux enfants et aux jeunes qu'une proximité relationnelle virtuelle, ce pourquoi une analyse et une prise en compte spécifiques de leurs influences éducatives doivent être simultanément effectuées.
2. Voir à ce sujet « La place et le rôle des parents dans l'école », rapport n° 2006-057 de l'inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, octobre 2006.
3. « Les parents et l'école », La lettre d'information de la Cellule « Veille scientifique et technologique » de l'Institut national de la recherche pédagogique, n° 22, novembre 2006.

BIBLIOGRAPHIE

- JÉSU, F. 2006. « Tenir la main, lâcher la main : une dialectique pour l'éducation populaire », *Revue de la recherche en travail social*, n° 112, p. 29-36.
- JÉSU, F. 2006. « *Délinquance des jeunes : les parents sont-ils responsables ?* », dans Neyrand, G. (sous la direction de), *Faut-il avoir peur de nos enfants ? Politiques sécuritaires et enfance*, Paris, La Découverte, p. 63-73.
- JÉSU, F. 2004. *Coéduquer. Pour un développement social durable*, Paris, Dunod.

RÉSUMÉ

Depuis 2001, les gouvernements successifs ont mis en place différents dispositifs de prévention et de résolution des risques de fragilisation précoce et de rupture ultérieure des parcours

scolaires des enfants et des jeunes exposés à des difficultés sociales et/ou familiales. L'acceptation et l'efficacité de ces dispositifs supposent non seulement le remaniement des représentations que parents et professionnels ont acquises les uns des autres, mais aussi l'établissement entre eux d'un climat de confiance et de respect mutuels. Après avoir décrit les tenants et les aboutissants de ces enjeux, une approche co-éducative est promue. Décrite comme une « utopie réaliste », elle n'en vise pas moins à favoriser les conditions de la coopération entre parents et professionnels pour mieux inciter les enfants et les jeunes à reconsidérer avec eux le sens et la pertinence d'une articulation apaisée de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire qui leur sont dispensées.

MOTS-CLÉS

Veille éducative, réussite éducative, coéducation.

SUMMARY

Since 2001 different measures have been taken by following governments to prevent and solve risks of early weakening and later break down of scholar progression for children and youngsters exposed to social and/or familial difficulties. To be efficient and acceptable, these measures need on the one hand a change in how both parents and professionals view one another but also, on the other hand, the establishment of mutual confidence and respect between themselves. After describing the ins and outs of such issues, a co-educative approach is promoted. Painted as « realistic utopia », it does aim at improving the conditions of cooperation between parents and professionals, hence encouraging children and youngsters to restore with them the meaning and pertinence of a peaceful relation between both familial and academic/scholar educations they are being offered.

KEYWORDS

Educational watch, educational success, co-education.