

La coéducation, une affaire de pouvoirs et d'espaces.

Je vais essayer d'aborder le problème de la coéducation, des rapports école/parents ou encore de la cohabitation parents/enseignants, avec vous qui êtes un public déjà dans cette problématique.

Mais je vais d'abord essayer de situer à ma façon dans quel cadre, dans quel processus nous pouvons la placer.

Il s'agit bien sûr du processus de la construction de l'enfant.

J'aborderai ce processus à partir d'une définition du terme éducation qui puisse être commune, à partir d'un concept, les langages, à partir de deux notions, celle des espaces de vie de l'enfant et celle des pouvoirs qui s'exercent dans ces espaces.

Suivant la position que chacun occupe, sa fonction, son vécu, sa culture, ses croyances, sa philosophie ou même son idéologie, le terme éducation peut prendre des sens différents, souvent contradictoires. Lorsque plusieurs personnes ont à œuvrer pour le même objectif, il est nécessaire que cet objectif soit commun. Je vous propose donc la définition suivante :

On peut considérer l'éducation comme un ensemble d'actions, de comportements, de dispositifs qui amènent l'enfant à l'autonomie dans l'environnement où il aura à évoluer (la société pour nous). 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 social. L'éducation, prise dans ce sens, aboutit à la séparation qui est aussi l'individuation (et non pas l'individualisation). A son terme, un nouvel adulte se rajoute à l'espèce humaine.

L'autonomie n'est pas l'autarcie. Pour les espèces sociales dont nous faisons partie, il s'agit d'être individu, être unique, mais dans des interdépendances avec d'autres individus constituant des entités successives ou parallèles. La première étant la famille. C'est ce que l'on appelle la socialisation.

Cet accès à l'autonomie s'acquiert dans la construction des langages. Je vais essayer de me faire comprendre sur ce que j'entends par langages, parce que cette notion, avec celle de l'autonomie, va traverser mon propos.

Nous allons considérer qu'il s'agit d'outils neurocognitifs qui se construisent

- pour appréhender les informations produites par l'environnement,
- pour en donner des représentations qui permettent ensuite d'évoluer et d'agir dans cet environnement.

Voilà un premier exemple

Lorsque l'enfant naît, il passe dans 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 que parallèlement à son évolution physiologique, il se construise un nouveau schéma corporel, une nouvelle représentation de lui-même où seront intégrés centre de gravité, équilibre, déséquilibre, verticalité... Il lui faut 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. Il s'est construit un langage qui se traduit par une complexification de ses réseaux neuronaux. Le bébé dauphin n'a pas ce problème ! Il s'est

construit le langage de la natation pendant la gestation. Notre bébé humain aussi, comme le démontre l'expérience des bébés nageurs. Mais ce langage est inopérant dans le monde de la pesanteur.

C'est dans l'espace familial que va s'effectuer cette première construction en même temps que l'autre construction encore plus fabuleuse, celle du langage oral. Ni l'une ni l'autre ne sont innées. L'enfant loup, Victor de l'Aveyron, bien qu'ayant le même bagage neuronal, la même morphologie, a développé un langage de la mobilité se rapprochant de la quadrupédie et un langage oral lui permettant de comprendre les loups et de se faire comprendre d'eux. Les langages ne sont que des complexifications des réseaux neuronaux qui se construisent dans l'interaction.

Si le langage de la mobilité permet seulement d'évoluer de façon autonome dans le monde des bipèdes humains, d'autres langages produisent eux des représentations particulières du monde dans lequel on vit, et ils permettent d'en faire des représentations symboliques communicables. Le langage oral crée par exemple le passé, le futur, le conditionnel, etc. Le langage mathématique crée un monde où les sujets n'existent pas et où les objets perdent leur caractéristique d'objets, le langage scientifique fait percevoir des phénomènes invente la causalité, etc. etc. Ces langages créent des mondes qui n'existeraient pas sans eux... mais dont on a fait des mondes qui existent. Avec leurs langages, les abeilles ont créé des cellules hexagonales, les indiens des tipis, et nous les HLM, les monnaies, les banques... et les crises !

Les langages ne sont pas les langues. Les langues, c'est la standardisation par les sociétés où l'on vit de l'agencement des symboles des représentations qu'on produit les langages (langues orales, écrites, mathématiques...). Elles constituent en grande partie l'environnement de l'enfant, qu'il devra interpréter et utiliser grâce à ses langages... pour vivre et agir dans cet environnement. Il y a rétroaction entre langages et langues. C'est le propre des espèces sociales où l'individu ne peut vivre seul d'avoir des représentations qui soient communes à tous et qui assurent le fonctionnement et la survie de chaque entité qu'elles constituent.

Ce que construit l'enfant dans l'interaction avec son environnement, ce sont des outils cérébraux, disons pour simplifier des connections entre ses neurones.

Pardonnez-moi pour cette parenthèse qui semble à première vue bien éloignée de notre sujet mais elle me paraissait nécessaire pour situer le rôle que nous amenés à jouer, nous adultes. Pour ce faire, ayez toujours en mémoire comment vos enfants ont appris à parler, ce qui est l'apprentissage le plus complexe et le plus fabuleux qu'ils ont eu à réaliser.

A partir de cela, considérons maintenant les espaces de construction de l'enfant et ce que sont les pouvoirs de ceux qui en sont les responsables.

Le premier espace est bien sûr le ventre de sa mère. On sait aujourd'hui que son appareil cérébral s'y construit déjà par interaction non seulement avec l'environnement physiologique mais aussi avec l'environnement affectif de sa mère. Et on sait depuis peu que la mère a un pouvoir. Celui de modifier son alimentation, de boire ou de ne pas boire d'alcool, de fumer ou de ne pas fumer, etc. Ce qui me permet de préciser de quelles sortes de pouvoirs nous disposons, nous adultes. Dans mon propos, il s'agira toujours des pouvoirs qui permettent « d'agir pour les autres » et non pas des « pouvoirs sur les autres ». A noter que les pouvoirs dont je parlerai s'exercent en bonne partie sur l'environnement de l'enfant et sur ses conditions de vie.

Vient ensuite la première rupture, celle de la naissance. Je peux dire aussi le premier traumatisme. C'est important, parce que toute la construction de l'enfant va se situer dans des changements d'espaces et des ruptures affectives qui sont aussi des ruptures sécuritaires. Il a fallu attendre Frédéric LE BOYER et Michel ODENT pour prendre conscience que la naissance est une violence. La coupure du cordon ombilical est un acte physiologique, psychique et symbolique.

L'espace dans lequel va se situer l'enfant est encore un espace fusionnel avec sa mère dont il dépend totalement. Ce qui maintient la fusion, ce sont encore des langages : la reconnaissance de l'odeur, le toucher, l'interprétation du son d'une voix, puis peu à peu la production d'un pleur ou d'un rire au fur et à mesure que ses langages vont se complexifier. Il pourra se représenter sa mère quand elle est absente momentanément et l'attendre ou la réclamer. L'interdépendance n'est pas qu'alimentaire, elle est affective, sécuritaire. L'enfant doit être sûr pour évoluer. Voilà un autre point que nous conserverons en mémoire.

Les langages fabriquent des représentations, avant que ces représentations se traduisent en symboles et agencements symboliques, et avant qu'ils puissent interpréter la symbolique des langues (mots, phrases). Les premières représentations naissent de l'affect, de la nécessité de compenser ce qui devient insécuritaire.

Et arrive le sevrage. C'est la seconde rupture. Je vais m'y attarder un peu parce que le passage de l'enfant à l'adulte va s'effectuer ensuite dans une succession de sevrages, aussi bien pour lui que pour ses parents. On sait aujourd'hui que la rupture n'est pas seulement celle d'un changement alimentaire. Si traumatisme il y a, on pourrait croire qu'il ne tient qu'à la nourriture de substitution proposée et à l'insuffisance du temps de prématuration physiologique. Ce n'est d'ailleurs que très récemment que l'OMS préconise un allaitement d'au moins 6 mois. Déjà sur ce plan, le pouvoir de la mère sur le sevrage se heurte aux contraintes économiques, aux pressions sociales, au poids culturel et aussi au poids du marketing des fabricants de laits maternels.

En dehors du changement de nourriture inapproprié ou trop précoce, c'est bien la séparation d'avec le sein qui est la source de traumatisme. Il s'agit de la rupture d'un lien physique et psychique. L'enfant est le sein disait Freud. Le sevrage va être aussi la différenciation entre le soi et le non soi. Une étape dans l'individuation. Mais il correspond à une insécurité. Il va falloir que l'enfant soit à nouveau sûr. J'insisterai beaucoup sur l'importance de la recherche de la sécurité, pas seulement matérielle mais aussi affective, chaque fois que l'enfant va changer de dépendances.

Dans cette première séparation, on sait que la difficulté psychique n'est pas seulement celle de l'enfant mais aussi celle de la mère. Je n'insisterai pas sur ce que vous connaissez tous et qui est complexe, mais s'il faut que la mère se sépare de ce qui est une partie sensuelle d'elle-même, il faut aussi qu'elle assure différemment son pouvoir sécurisant et d'une façon plus partagée. Nous allons retrouver ce phénomène normal dans les autres séparations partielles qui auront lieu par la suite. Tous les psychologues s'accordent pour dire que le sevrage nécessite la mise en place progressive d'un espace/temps transitionnel. On pourra dire la même chose pour tous les sevrages.

L'espace de l'enfant va s'agrandir à celui de la famille. Quelle que soient la famille, celle-ci constitue ce que les biologistes appellent un système vivant, une entité qui peut être qualifiée d'autonome. Il y a interdépendance entre ses membres. La construction du langage de la mobilité et du langage oral qui va intégrer la langue orale vont s'y poursuivre, par nécessité pour l'enfant. Dans cet espace, les parents assument tout le pouvoir : suivant comme ils se

comporteront, aménageront un coin, installeront un parc, laisseront ou ne laisseront pas sauter sur le canapé, laisseront déchirer un journal, mettront tel ou tel objet à disposition, parleront à l'enfant, se parleront entre eux, etc. etc. La famille est un espace éducatif, simplement parce qu'elle est. Les parents ne sont pas éducateurs professionnels, il leur suffit d'être instinctivement parents. Si l'interdépendance est matérielle, elle est surtout affective.

Bonne ou mauvaise famille, tous les enfants y apprennent à marcher et à parler, même si la langue peut être incertaine.

Lorsque l'espace de l'enfant s'étend quelque peu dans des espaces moins contrôlés (jardin, voisinage, rue...) les parents gardent toujours un pouvoir sur cette extension. Permission, interdiction, choix des relations, etc. Et les langages continuent de se complexifier. Le monde que l'enfant peut se représenter et où il peut agir et interagir, s'agrandit.

Vient alors une nouvelle rupture temporaire due soit à un choix, soit à des contraintes socioéconomiques. C'est le passage chez la nounou ou la crèche. Le pouvoir sur ces espaces n'appartient plus aux parents. Cependant ils conservent celui du choix, bien que ce dernier soit de plus en plus relatif en raison des contextes. Le pouvoir appartient alors à des professionnels. Ces professionnels n'ont plus à agir intuitivement comme les parents mais par rapport à un certain nombre de savoirs qu'ils doivent connaître sur la construction physiologique, psychomotrice, psychologique, cognitive, sociale des enfants dans un collectif. A noter que la formation des éducateurs de jeunes enfants devrait être prise comme exemple dans la formation des enseignants !

Dans leurs actions, en particulier dans les crèches parentales que quelques-uns d'entre vous connaissent bien, ils tiennent compte du lien parents/enfants qu'il ne faut pas trancher sous peine de rendre les uns et les autres insécures. Sont pris en compte un certain nombre de problèmes qui nécessitent la mise en place de dispositifs, de modalités, problèmes que l'on retrouvera plus loin dans l'espace scolaire.

Dans ces espaces, comme surtout ceux des crèches parentales, la continuité de la construction de l'enfant est assurée entre deux espaces disjoints mais entre lesquels il y a une intersection. L'intersection, c'est le parent qui l'assure. Il n'abandonne pas son enfant dans ce nouvel espace, il l'y accompagne, il peut y pénétrer. *Je te lâche la main pour que d'autres personnes en qui j'ai confiance, que je connais et en qui tu peux avoir confiance te la prennent.* Ceci est d'ailleurs pris en compte par les professionnels de la petite enfance qui prévoient un temps d'accueil transitionnel de plusieurs jours quand il s'agit du premier contact, et puis quotidiennement de quelques minutes ou plus. Ce n'est plus une séparation insécure pour l'un, une désappropriation et une déresponsabilisation pour l'autre. Ce d'autant que le parent peut aussi pénétrer à d'autres moments dans ce nouveau lieu de vie, voir tranquillement ce qui s'y passe. C'est la continuité de la relation à partir du tangible. Eventuellement il peut participer à ce qui se passe. L'enfant peut y voir aussi son parent contribuer à son mieux-être. D'autre part le parent y conserve un certain nombre de pouvoirs, celui de participer à l'élaboration du projet éducatif, de s'exprimer voire de critiquer, de proposer, d'aider à l'aménagement, etc.

Dans ces lieux, le parent est reconnu en tant que parent et l'enfant en tant qu'enfant. S'y poursuit ce qui a été commencé dans l'espace familial, le développement de la psychomotricité et du langage verbal, mais dans un autre espace social, dans d'autres règles de fonctionnement. L'autonomie continue de s'y développer mais dans d'autres dépendances, dans une autre socialisation.

Et venons-en à la nouvelle rupture, le passage dans l'espace scolaire. Tout ce que nous avons dit précédemment, du sevrage jusqu'aux crèches parentales continue de s'appliquer. Mais je voudrais avant justifier la nécessité d'un espace scolaire en dehors des contraintes étatiques et institutionnelles.

Si vous avez suivi mon histoire de langages, vous avez compris que les premiers se sont construits naturellement dans des espaces de vie dont ils constituaient les outils d'existence. Ils se sont construits parce qu'autour de l'enfant on les utilisait. Il se trouve que pour poursuivre sa conquête de l'autonomie dans notre société, il va falloir que l'enfant construise d'autres langages qui lui seront nécessaires pour comprendre, interpréter cet environnement, agir et interagir avec d'autres. Les langages écrit, mathématique, scientifique. Si dans la famille il vit déjà dans un environnement en grande partie produit par ces langages, ceux-ci sont beaucoup moins utilisés quant à la vie et au fonctionnement familial. Il semble donc naturel que l'enfant puisse pénétrer et vivre dans un autre espace où ces nouveaux langages seront utilisés pour la vie et le fonctionnement de cet espace.

D'autre part, la construction des langages s'effectue dans l'extension progressive des espaces qu'ils permettent d'appréhender, et l'autonomie de l'enfant se construit elle dans de nouvelles dépendances. Or, les espaces qui ont pu être constitués par l'entité village comme les anthropologues ont pu l'observer en Amazonie ou ailleurs n'existent plus. Il semble donc nécessaire de créer artificiellement d'autres lieux de vie où l'enfant puisse trouver d'autres enfants d'âges différents, d'autres adultes, d'autres fonctionnements sociaux. Ce qui suppose aussi que l'école soit un lieu de vie ! Il serait d'ailleurs indispensable que l'on s'interroge sur ce que signifie « lieu de vie » que l'on utilise souvent. En quoi par exemple la famille est un lieu de vie ? Et est-ce que l'on qualifierait alors de la même façon une usine de travail à la chaîne où pourtant les ouvriers y vivent ?

Ceci dit, très curieusement les enjeux à l'école paraissent différents et plus importants que ceux des espaces précédents, alors qu'ils sont du même ordre : la poursuite de la construction des langages. Beaucoup de parents qui participaient à la réflexion collective dans les crèches parentales, n'osent plus le faire dès qu'il s'agit de l'école. Il est vrai que s'ils ont toujours l'entière responsabilité du présent et du devenir de leurs enfants, ils n'ont plus aucun pouvoir, même celui du choix, même celui d'y pénétrer, surtout pas celui d'émettre des observations. Le passage à l'école correspond à un arrachement quotidien de l'enfant par l'Etat. C'est une déresponsabilisation de fait, qui n'empêche pas l'institution scolaire de rendre les parents responsables de tous ses maux. J'ai écrit que l'école publique traditionnelle était a-socialisante.

Je ne m'attarderai pas sur l'école de l'Education nationale puisque vous faites partie de la toute petite minorité qui a pu faire un choix et que ce choix découle probablement de vouloir faire vivre autre chose à vos enfants et pas seulement pour qu'ils y apprennent mieux que les autres.

Nous pouvons donc resituer votre école dans le prolongement naturel des espaces de vie et de construction de vos enfants. Je suppose donc que vous êtes attachés à ce que vos enfants y vivent vraiment, s'y épanouissent, y soient sécurisés. Je suppose que l'école a conscience de votre importance dans la continuité de la construction de l'enfant. Je suppose et j'ai constaté cet après-midi que les pratiques étaient quelque peu différentes. Et je suppose enfin que vous avez un rôle, des actions, un pouvoir dans cette école.

Il n'empêche que le rapport entre deux pouvoirs, celui des professionnels et celui des parents, n'est pas facile à cerner, à faire cohabiter. On a constaté que les difficultés de cette

cohabitation étaient plus compliquées à résoudre dans les structures scolaires parentales ou alternatives que dans les crèches parentales.

Une des raisons c'est un certain doute quant à la similitude de la poursuite de la construction des langages dans les espaces de la petite enfance et dans les espaces scolaires. Ce doute touchant aussi bien les enseignants que les parents. Il est accentué par le fait que les enfants se retrouveront à un moment ou à un autre dans le système traditionnel et il est légitime que les uns et les autres s'inquiètent de ce futur passage. « *Auront-ils les connaissances requises pour suivre au collège ?* ». C'est une question récurrente dès que les pédagogies sont différentes. Les doutes créent toujours des angoisses et par voie de conséquence des tensions même lorsqu'une conviction a déterminé un choix.

Il y a toujours sous-jacent ou nettement affirmé que dans cette école mes enfants apprendront mieux qu'ailleurs. Le « mieux qu'ailleurs » est exact, c'est démontré, mais cela dépend encore plus de la constitution d'un vrai espace de vie que de méthodes qui elles rassurent. L'importance de l'espace de vie et de ce que la vie va provoquer, l'importance du fonctionnement de cet espace qui devient un système vivant, une entité, vient avant l'importance des pratiques, avant l'importance de ce que j'appellerais « l'action directe ».

Le rôle des professionnels est alors quelque peu différent : ils ont à permettre que se constitue ce système vivant, qu'il évolue, qu'il perdure, qu'il s'auto-organise à partir de ce que les enfants peuvent y faire. S'ils sont auteurs de leurs apprentissages, il faut aussi qu'ils soient les auteurs de leurs « faire ». Le faire est plus important que la nature du faire. Pour une raison bien simple : l'aménagement particulier de l'espace scolaire, les interactions avec cet environnement, les interrelations rendues possibles vont induire qu'au cours de ces « faire », les enfants vont être amenés à construire, à utiliser, à faire évoluer les trois langages dévolus à l'école, l'écrit, le langage mathématique et le langage scientifique.

Le second rôle des professionnels va être d'aider les enfants à construire ces langages dont ils auront alors besoin. Leur rôle relève autant de l'ingénierie que de la pédagogie.

C'est un peu simpliste, mais d'une part cela permet de cerner l'essentiel d'un projet éducatif de toute école différente : créer un espace de vie différent mais dans le prolongement et de même nature que les espaces de vie précédents de l'enfant. Et dans la vie de l'enfant, il y a encore le parent dont l'enfant est encore partie. D'autre part, cela permet aussi de définir comment les différents espaces vont pouvoir s'interpénétrer et se différencier. Comment les pouvoirs des uns et des autres vont pouvoir s'exercer.

Le premier pouvoir des parents c'est dans l'établissement du projet éducatif et de son évolution. Ce projet éducatif est le premier référent de l'école. C'est un exercice collectif difficile parce qu'il doit faire ressortir des principes, des aspirations qui deviennent partagées. Qu'est-ce que l'on attend de l'école ? Qu'est-ce que l'on en attend pour nos enfants ?

Dans tous les projets éducatifs parentaux que j'ai eu, soit à animer, soit à étudier, ce que l'on retrouve constamment, c'est le bien-être, l'épanouissement, le respect de l'enfant, le respect des rythmes, l'ouverture au monde. Ce qui rend optimiste quant à ce qui anime un bon nombre de parents. Mais aussi dans beaucoup de ces projets, les finalités, les principes sont confondus avec les moyens et les modalités de réalisation. J'ai retrouvé ceci dans le vôtre que j'ai lu attentivement. C'est à partir de cette confusion que naissent bon nombre de malentendus et difficultés.

C'est en effet à partir du projet éducatif que les professionnels auront à décliner le projet pédagogique. Ce pouvoir leur appartient nécessairement et tout pouvoir est lié à une responsabilité. Encore faut-il qu'il soit reconnu ainsi que ses détenteurs. Ce sera un second référent. Il consistera surtout à proposer des stratégies éducatives et à les expliquer. Les

parents conservant le pouvoir d'en discuter, voire de critiquer. La critique doit toujours être considérée comme un apport à la réflexion.

Ces stratégies dépendent d'une problématique. Là encore c'est aux professionnels d'essayer d'en cerner tous les paramètres et de les exposer. Et ils sont nombreux et ils vont conditionner comment vont pouvoir être mis en place les conditions qui permettent que s'enclenchent et se déroulent les processus de la construction des langages. Sans la conscience de la problématique dans laquelle doivent être mises en œuvre les stratégies, on court vers les malentendus, les incompréhensions, les dysfonctionnements.

Toute proposition de stratégie est d'abord une hypothèse. Ce sont les faits, les constats qui la confirment ou l'infirment. Chacun doit donc savoir que suivant les constats que chacun pourra faire, cette stratégie pourra être modifiée, pourra évoluer. Le constat est aussi un pouvoir partagé des parents. Un constat n'est pas une dénégation des professionnels. Il peut être d'ailleurs discutable. C'est un apport. Mais lorsque chacun sait qu'une stratégie n'est pas immuable, qu'elle pourra se modifier suivant les effets constatés, qu'elle est toujours plus ou moins provisoire, on peut alors tranquillement y adhérer. C'est ce qui rend sécure les uns et les autres. Ce ne sont plus alors les personnes qui sont mises éventuellement en cause et placées dans des conflits, mais des stratégies et leur application qui peuvent, elles, être tranquillement discutées. Tranquillement ! Aucun collectif ne peut fonctionner si les uns et les autres, enfants, enseignants, parents ne sont pas dans des situations sécures. La confiance n'est qu'un sentiment qui peut être irrationnel ou seulement fondé sur l'affect. Nous lui substituons des modalités de fonctionnement qui permettent un pilotage basé sur des constats. On ne peut pas agir sur une personne en qui on a ou confiance ou méfiance. On peut par contre contribuer à améliorer l'efficacité d'un système quand se sont des constats qui orientent les actions. Et c'est toujours le système qui est éducatif, ou ne l'est pas.

Reste l'appréciation de ces constats qui dépend aussi beaucoup des représentations que chacun peut en avoir, des comparaisons que chacun est amené à faire. Un travail de réflexion collective avec les professionnels est toujours à faire à ce sujet, sinon il faut rester dans le paradigme des programmes, de l'enseignement frontal, des évaluations chiffrées... et rester dans l'usine scolaire traditionnelle. Et il faut toujours donner du temps au temps. Du temps aux enfants et du temps au système vivant de l'école. C'est un des principes que l'on retrouve rarement dans les projets éducatifs.

Le projet pédagogique, son déroulement et les constats que l'on peut en tirer, doit donc faire l'objet de mises sur la table régulières entre professionnels et parents, ce qui va faire partie des modalités de fonctionnement de la communauté éducative. Ce sont également dans ces rencontres institutionnalisées que les parents pourront aussi exercer le pouvoir de propositions. Observations, remarques, critiques et propositions au sein d'un collectif sont indispensables. Sans elles, il n'y a plus d'intelligence collective, il n'y a plus de reconnaissance mutuelle, l'école n'est plus qu'une machine avec des conducteurs et dont tout le monde est à la merci. Tant qu'elle marche, tout va bien. Si elle a des hoquets, ne convient plus, il n'y a plus d'autre recours que la quitter ou la saborder. L'école est aussi un lieu d'apprentissage de l'interrelation entre adultes.

C'est dans le projet pédagogique que les professionnels doivent envisager comment les parents vont participer, pénétrer dans l'espace scolaire, s'y intégrer, y contribuer. Parce que cet espace s'il est ouvert, s'il a besoin que les parents n'en soient pas exclus, il a sa propre vie, il est autonome. Et les professionnels en sont à la fois les pilotes et les garants. Si l'ouverture de l'école aux parents doit faire partie du projet éducatif, c'est aux professionnels qu'il incombe de la mettre en œuvre, d'en définir les modalités et surtout leur évolution. Il est

capital que les responsables des différents espaces, c'est-à-dire ceux qui ont les pouvoirs définis précédemment, soient reconnus et acceptés. Ce qui n'empêche pas de discuter sur la façon dont ils l'exercent si l'on discute sur des arguments et si on peut le faire dans des temps et des lieux prédéterminés.

L'ouverture aux parents n'est pas évidente, ni pour les professionnels qui peuvent craindre et le trouble occasionné, et les jugements portés, ni pour le parent qui pénètre dans un espace qui ne dépend plus de lui, où il découvre son enfant différemment, où il ne pourra plus agir comme il le fait dans l'espace familial. Elle n'est pas plus évidente pour les enfants qui, au début, auront des difficultés à ne plus voir leur parent comme leur référent affectif et même à ne plus être sous leur pouvoir, cette fois il s'agit du pouvoir statuaire, alors qu'il est présent ! Ils peuvent même craindre sa présence. Et c'est parfois justifié. Dans l'ouverture aux parents, il se passera toujours une alchimie délicate.

Le parent n'y a plus la même position ni les mêmes pouvoirs. Dans les crèches parentales où le parent doit assurer des permanences, le problème de sa posture quand il est présent dans le lieu d'accueil fait l'objet de réflexions et de concertations régulières. Ce n'est pas toujours intuitif. C'est une sorte d'apprentissage.

Il n'est pas facile pour le parent de saisir que l'école est un lieu que se sont appropriés les enfants, que c'est en quelque sorte leur maison. Ce n'est ni une salle de spectacle, ni une usine mais un autre de leurs lieux de vie qui n'est plus celui du parent. On y pénètre donc de la même façon que l'on pénètre dans une maison qui n'est pas la nôtre. Dans chaque maison, le fonctionnement du lieu est régi par des règles explicites et surtout implicites qui se traduisent par des habitus. Ces règles émanent de ses habitants et de la vie de ses habitants. Ce sont des règles endogènes. L'école traditionnelle est régie par des règles exogènes, le pouvoir de les fixer appartient à ceux qui ont une fonction, un statut, autrement dit à l'institution. L'espace scolaire dont nous parlons est à l'opposé. Les parents qui y pénètrent ont à respecter des règles dont le pouvoir de les fixer appartient à la communauté dont font partie leurs enfants. Cela semble évident mais cela suppose un renversement qui n'est pas, lui, évident psychologiquement : les parents ne sont plus les maîtres des règles régissant leurs enfants, mais doivent se plier à celles dont leurs enfants ont été en partie les auteurs ! Quand je vous disais que, comme dans le sevrage, les changements de dépendances touchent les deux termes de l'entité qui doit peu à peu se scinder !

Au début, les parents de ma classe unique étaient très surpris quand je leur disais qu'ils n'avaient pas à fouiller dans les bureaux de leurs enfants et que moi-même je ne me le permettais pas. La séparation n'est pas seulement difficile pour le seul enfant !

L'ouverture de l'école aux parents est donc toujours un processus, un apprentissage, qui peut être plus ou moins rapide mais qui dépend des modalités que mettent en place les professionnels. Pourquoi les professionnels ? Parce que ce sont eux qui sont garants de la stabilité et de l'harmonie du groupe d'enfants. Ce qui n'empêche évidemment pas la concertation à la fois pour déterminer les intérêts de l'ouverture et en améliorer le fonctionnement. Il m'a fallu un an pour que l'ouverture permanente de mon école aux parents devienne totale. Alors se sont créés peu à peu des habitus qui ont transformé ce qui était artificiel et contrôlé au début, en comportements naturels pour que les parents soient intégrés et s'intègrent dans un système vivant dont ils n'étaient pas les pilotes. L'intégration est un problème général qui ne concerne pas les seuls émigrés.

Un autre point indispensable dans la cohabitation de pouvoirs éducatifs, c'est la communication. L'ouverture de l'école aux parents correspond en partie à cela. Ne pas savoir ce qui se passe dans le lieu où ils vont se séparer quotidiennement de leurs enfants est légitimement et affectivement insupportable. L'ignorance créant souvent la suspicion, puis la

méfiance, voire la malveillance. Il faut aussi comprendre que l'école est une désappropriation affective quotidienne. D'autres adultes vont avoir une influence sur ce qui est encore une partie de nous-mêmes. On a remarqué dans les pédagogies modernes que beaucoup de tensions naissent paradoxalement quand l'enfant se met à aimer l'école, sous-entendu, il aime mieux sa maîtresse et son maître que moi. Cela s'explique quand on ne sait pas comment ces derniers exercent leurs pouvoirs. Et cela se résorbe quand les parents peuvent voir et comprendre que dans les pédagogies modernes, ce pouvoir s'exerce beaucoup plus sur l'aménagement du lieu, le fonctionnement du collectif, le développement des interactions, des interrelations et de l'expression, que directement sur les enfants. C'est l'espace scolaire qui est éducatif, plus encore que l'enseignant.

Dans cette communication, il ne s'agit pas seulement de porter à la connaissance des parents ce que le collectif d'enfants produit d'intéressant, de spectaculaire, pour les rassurer ou les convaincre, mais aussi ce qu'est la vie réelle du collectif, ce qui le fait bien fonctionner comme ce qui le perturbe, ce qui satisfait comme ce qui interroge, ce qui le fait avancer comme ce qui le fait régresser. Quand les parents peuvent pénétrer dans l'école, ce n'est pas pour y assister à un spectacle et applaudir ou siffler, mais c'est pour découvrir comment vit et fonctionne un collectif avec tous ses hauts et tous ses bas. Et peut-être y participer.

Evidemment tous les parents n'ont pas les disponibilités qui leur permettraient d'aller de temps en temps à l'école. Il faut donc trouver d'autres moyens. Dans ma classe unique, je publiais une gazette tous les 8 ou 10 jours. Un collègue qui opérait dans une école semblable à la vôtre utilisait quotidiennement ou presque internet où il racontait ce qui s'était passé sans dissimuler les difficultés rencontrées. Ce travail était d'une étonnante richesse mais il faut reconnaître qu'effectué dès les premiers jours, il a quelque peu troublé les parents parce que cette communication les impliquait de facto. Si l'on veut une autre école, il faut aussi accepter qu'il va falloir se transformer en un autre enseignant et en un autre parent.

Cette communication est nécessaire pour que la relation enfants/parents puisse se situer dans la continuité de l'histoire de l'enfant. Sur un concret qui devienne un objet commun. Dans l'école traditionnelle, à la question « Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? » la réponse est quasi systématiquement « Rien ! ». Si on lui demande alors « qu'est-ce qu'on t'a fait faire ? », on aura « comme d'habitude ! ». Un trou dans sa vie. Et l'impuissance affective du parent.

Je sais bien que cela demande un travail supplémentaire aux professionnels. Mais je crois que cette communication fait partie des conditions qui favorisent la construction des langages en ne séparant pas les deux espaces principaux où elle s'effectue. Elle permet le partenariat dans la communauté éducative, la réflexion et l'action commune en respectant le rôle et les fonctions de chacun.

Je sais bien aussi que l'on en craint les effets pervers ou collatéraux. Souci des professionnels de ne pas inquiéter, de ne communiquer que ce qui rassure. Il faut là aussi un certain temps pour que les uns et les autres se situent comme acteurs d'une entreprise éducative et non client pour les uns, fournisseurs de service pour les autres. Il faudra que les raisons de cette transparence soient expliquées et qu'elle fasse l'objet d'une concertation au préalable. La transparence c'est d'ailleurs encore un principe qui devrait faire partie du projet éducatif, ses modalités faisant partie du projet pédagogique. Dans les rares cas où cela a été pratiqué, cela s'est toujours avéré fructueux et, a contrario, apaisant une fois intégrée qu'il s'agit d'un nouveau comportement.

Un autre problème de la co-éducation à l'école, c'est qu'elle se situe sur deux plans. D'une part dans la relation triangulaire parent/enfant/professionnel. Celle-ci concerne 3 personnes. D'autre part dans la relation de deux entités au service d'une troisième, celle des enfants. Si on peut supposer que l'équipe de professionnels qui s'est constituée sur la base des projets

éducatifs et pédagogiques et qui dispose de la continuité du temps peut constituer plus facilement une entité, c'est beaucoup moins évident pour les parents.

J'insiste toujours beaucoup sur l'importance du projet éducatif qui est la raison pour laquelle des parents se retrouvent ensemble. Il ne doit pas rester dans des archives. A chaque rentrée il devrait être revisité, en particulier parce que le groupe de parents se renouvelle sans cesse, donc se modifie. Mais cela ne suffit pas. Il y a un certain nombre de difficultés qui sont inhérentes à tout groupe humain, donc normales mais à prendre en considération.

Le groupe des parents aura à aboutir à des consensus en son sein et avec les professionnels, et non pas à des compromis. Ce qui va d'abord demander la reconnaissance de chacun dans le groupe, ce qui veut dire que l'expression de chacun doit y être possible et écoutée. Il faut aider tous les parents à oser, quelles que soient leurs idées, croyances ou opinions. Cela est probablement plus facile quand comme dans votre cas le groupe est le résultat d'un choix conscient. Il y a donc déjà un point commun. Mais ce n'est jamais évident, les phénomènes de groupes s'y produisant naturellement. Souvent, ce sont les professionnels qui peuvent sciemment aider à cette prise de parole et à son écoute, d'abord parce qu'ils ont à le faire pour les enfants et devraient donc avoir expérience et compétences, ensuite parce qu'ils sont affectivement neutres. Mais il faut savoir que ce qui n'est pas osé être dit ou qui ne peut être dit dans le collectif de la communauté, provoque toujours à plus ou moins long terme les dissensions et le dysfonctionnement de l'ensemble. Des enseignants ou des parents m'en fournissent des exemples presque tous les jours.

Ce qui est particulier à un groupe de parents, c'est que si son objectif concerne l'ensemble des enfants et la vie de cet ensemble, l'intérêt premier de chacun c'est son enfant, encore partie de lui-même. Le contraire serait anormal. Mais dans les pédagogies modernes il faut souvent un certain temps pour s'extraire de ce seul souci, de cet affect, et s'impliquer pour la vie et le mieux-être du collectif dont bénéficiera justement son enfant. Il faut sortir un peu de son affect.

Un exemple :

Dans le cadre de l'ouverture de l'école, on fait souvent appel à l'intervention de parents pour animer un atelier, faire une conférence. C'est une façon d'enclencher la participation. Mais a contrario cela provoque parfois le délitement de l'entité parents la dés-implication d'un certain nombre. D'où dissensions, animosités larvées, ... Et cela s'explique très bien :

Tout d'abord sont souvent sollicités les parents les plus impliqués ou qui ont une compétence particulière comme les artistes, ou une habitude du public, ou plus de disponibilités. Ce faisant, ils occupent une place privilégiée. *Mais de quoi se mêle-t-il ? C'est encore pour se faire bien voir et que son enfant soit favorisé !* Ce sont des réflexions que nous entendons souvent... sur le trottoir !

D'autre part, si l'on accepte relativement facilement qu'un professionnel ait une influence sur son enfant, cela est beaucoup moins facile à accepter quand cela va être un pair, p a i r, c'est-à-dire le parent d'un autre. Encore plus quand on n'aime pas trop ce pair !

Ensuite, si la présence d'un parent dans une activité valorise de facto son enfant, *mon père ou ma mère sont quelqu'un dont je peux être fier*, de facto aussi elle dévalorise les autres. Et il est vrai que la présence d'un parent dans une activité de l'école solidifie le lien parent/enfant, la confiance de ce dernier et en son parent, et en l'école.

Tout ceci est normal. Mais alors il faut en tenir compte. Certains enseignants de la pédagogie Freinet et il y en a peut-être dans cette salle, organisaient régulièrement dans leur classe ce que l'on appelle un marché des connaissances. Le principe en est simple : tout le monde sait

quelque chose, personne ne sait tout. Et pendant un après-midi chacun de proposer à l'acquisition des autres un savoir, un savoir-faire. Aussi bien se servir d'un traitement de texte que de faire une cocotte ou un avion en papier ou de fabriquer un sandwich. Et beaucoup de ces enseignants ont transformé leurs après-midi en journées de marché des connaissances où les parents y ont été invités, non pas comme spectateurs mais comme proposeurs ou acquéreurs. Ce faisant, d'une part ils faisaient concrétiser que l'apprentissage est ce que tout être humain fait en permanence, sans hiérarchie des apprentissages. D'autre part ils faisaient comprendre aux parents qu'ils étaient aussi tous porteurs de richesses, qu'il suffisait qu'ils en prennent conscience, et qu'ils osent. Et enfin ils rassuraient les enfants dans l'image qu'ils pouvaient avoir de leurs parents ou que le collectif pouvait leur renvoyer : *mes parents aussi savent quelque chose et ce quelque chose est aussi intéressant pour les autres*. Chaque fois, ces marchés ont modifié les regards, favorisé l'unité et le dynamisme de la communauté éducative.

Là encore, le rôle des professionnels est très important. Il ne leur suffit pas de porter leur attention sur les seuls enfants, c'est la communauté éducative qu'ils doivent aider à exister.

Un dernier point dans le rapport professionnels/parents. C'est un peu comme lorsque je vais chez mon garagiste : il faut que je comprenne de quoi il parle, que l'on ait un langage commun. J'avoue que je suis désarmé et que je n'ai d'autres ressources que de m'en remettre à lui et d'être satisfait ou arnaqué. Mais au pire je n'y perds que quelques centaines d'euros. C'est la même chose chez le médecin, sauf que l'enjeu n'est plus le même et cette fois, avec le médecin, je vais essayer de comprendre et il va m'aider à saisir en quoi consiste mon problème, dans quel contexte il se situe comment il peut se résoudre. C'est la même chose pour l'école. Si on continue par exemple de croire que lire c'est déchiffrer des be a ba alors il vaut mieux ne pas venir dans cette école et aller chercher une saignée ailleurs. Cette recherche de ce que l'on met sous les termes que l'on emploie est à faire régulièrement avec les professionnels. En sachant que l'on cernerá beaucoup plus les incertitudes que les certitudes. Un bon médecin est un médecin qui sait ce que qu'il ne sait pas encore !

Mais je sais que vous êtes en plein dans cette réflexion, la preuve la réunion de ce soir et surtout le débat qui s'en suivra.

Je vais terminer en abordant le dernier outil dont la communauté éducative a besoin et que l'on appelle souvent règlement intérieur. Il ne doit pas se contenter des détails matériels, certes nécessaires. C'est lui qui doit concrétiser dans un cadre les temps, les lieux de la concertation, de la réflexion, de l'élaboration des décisions, de leur exécution, préciser leur articulation. Je n'ai pas pris connaissance du vôtre mais je suppose que c'est ce qu'il fait. Je voudrais cependant insister sur un point : aussi raisonnables soyons-nous, il y aura toujours des heurts, des oppositions, des conflits, des malentendus entre les divers protagonistes. Soit dans la communauté de parents, soit dans l'équipe de professionnels, soit entre les deux. Nous ne sommes que des humains, heureusement. C'est pour cela qu'il faut prévoir des temps, des lieux, des modalités où ses conflits pourront d'abord s'exprimer et non pas s'arbitrer mais se résoudre. Comme pour les enfants, tous les protagonistes d'un conflit ont de bonnes et réelles raisons. Et le conflit est le plus souvent seulement le révélateur d'une incompréhension, d'un dysfonctionnement, d'un mal-être. En cela il est toujours intéressant et pose les problèmes en dehors des personnes, c'est pour cela que l'on peut le résoudre. Mais il faut prévoir qu'il y en aura et ne pas en avoir peur. Si la communauté éducative doit éduquer les enfants, elle doit toujours aussi s'éduquer elle-même. Elle est toujours une expérience sociale qui doit créer ses propres fonctionnements... également par tâtonnement expérimental. La coéducation n'est pas possible sans cela.

Finalement, le règlement intérieur est mal nommé parce que plus que des règles il établit un cadre.

On imagine toujours qu'il suffit de bien concevoir à l'avance ce que sera une pédagogie, le cadre et les règles d'une organisation sociale, et ensuite de les mettre en place et de les appliquer ou de les faire appliquer bon gré mal gré. On fait toujours l'impasse des processus qui sont ceux des systèmes vivants qui s'auto-organisent pour s'adapter aux perturbations et qui vont même s'alimenter de ces perturbations. Et c'est alors ou leur stérilité ou leur rejet par ceux qui ont alors à le subir sans en retirer le profit qu'il devrait en attendre. A plus grande échelle, les exemples historiques ne manquent pas ! Dans une école du 3^{ème} type en ce qui concerne l'espace des enfants, ce que nous avons le pouvoir de mettre préalablement en place c'est ce que j'ai appelé un embryon de structure dissipative. Il est très simple : une articulation entre une réunion, des ateliers permanents, un tableau de bord, les moyens de la communication interne et externe (les ouvertures), le stockage et la mise à disposition de ce qui est produit. C'est à partir de cela qu'une auto-organisation complexe et opérante va se créer peu à peu. C'est la même chose pour ce qui est la communauté éducative. La constitution de deux groupes d'adultes, celui des professionnels, celui des parents, le groupe de ces deux groupes, relève des mêmes processus que la constitution du groupe d'enfant. Je dirais même que c'est beaucoup plus difficile pour les adultes. En cela, les différents dispositifs utilisés, c'est-à-dire les deux projets et le règlement intérieur, ne sont que l'embryon d'une structure qui évoluera suivant ce qu'elle permettra, suivant ce qui la perturbera.

Je dis toujours qu'en matière éducative se sont des problématiques que nous avons à prendre en compte et non pas des problèmes à résoudre isolément. L'approche doit être résolument systémique. D'ailleurs les enfants, nous-mêmes, la famille, l'école, ce ne sont que des systèmes vivants, inclus dans des écosystèmes sociaux... enfin, ce devrait être cela ! La difficulté c'est que les uns et les autres faisons partie de la problématique.

Je vous ferai remarquer qu'en nous plaçant sur le plan de l'autonomie et de la construction des langages la permettant, nous avons échappé à toute idéologie !

Si l'objectif de toute communauté éducative est bien de hausser tous les enfants vers leur état d'adulte, il faut aussi que ses membres s'élèvent et s'élèvent mutuellement dans leur adularité.

Notes sur les questions lors de la soirée

Q1 : comment est venu l'idée d'ouvrir l'école aux parents.

R1 : résultat d'un processus, demande du temps. Confrontation à une classe très multiple de 7 à 14 ans donc recherche de solutions pour rendre les choses faisables. Commence, par exemple, mise en place d'un atelier peinture ou coin lecture pour ceux qui finissent leur activité plus tôt... Au bout d'un certain temps, en affinant, plus de manuel, plus de méthodes mais une école ouverte. Besoin d'un système D dans les pédagogies nouvelles. Maintenant on peut aller plus vite car on a des références qui permettent d'aller plus loin.

On peut aussi faire à l'inverse et créer des écoles dans l'optique d'une idéologie, dans la visée d'un monde idéal. Les apprentissages relèvent d'une hyper-complexité que l'on ne sait pas appréhender mais qu'il faut accepter et à laquelle il faut donner la possibilité d'exister.

Q2 : entrer des parents dans l'école, cela a des conséquences pédagogiques. On pourrait s'en passer, qu'est ce que cela apporte ?

R2 : maintien du lien affectif parent/enfant, sécurisation. Nécessité d'intersectionner les deux espaces pour favoriser les apprentissages.

Q3 : quand on dit ouvrir l'école aux parents, les parents viennent dans la journée à l'improviste ?

R3 : oui. Cela nécessite du temps, une appropriation du lieu par chacun. Cela gêne moins quand les enfants sont dans une activité, qu'ils font quelque chose.

Q4 : oui mais il faut que le visiteur ait quelque chose à faire dans cette classe ?

R4 : non ça peut être juste pour voir.

Q5 : mais il faut que chacun se sente en sécurité dans cette situation et dans sa place quand l'autre arrive. Ecole est l'espace de vie de mon enfant, ce n'est pas ma place, il faut lâcher la main.

R5 : l'entrée dans l'école pendant les temps de vie implique que l'on ait lâché la main puisqu'il faut entrer sans le récupérer.

Q6 : peut-être plus facile dans une classe unique où la communauté est forte.

R6 : Gand toute école Freinet à deux niveaux, volonté de passer à 3 niveaux. Montpellier, école Antoine Ballard de 10 classes est passé à 10 classes uniques mais cela n'a pu tenir, notamment parce que l'entité équipe professionnelle n'a pas pu perdurer (attiser et prétexte de l'administration pour mettre fin à l'expérience).

Q7 : cela dépend des enfants. Intervention dans la classe n'a pas perturbé ni l'enfant ni l'enseignant. Enfants ont aussi besoin de partager leur milieu avec les parents. Les interactions sociales dans la classe sont importantes et ne sont saisies que par la participation du parent (sortie, animation...).

R7 :

Q8 : absence de moment commun entre un adulte, l'enfant et les autres personnes/enfants autour du lieu école conduit à un sentiment de manque. L'enfant y vit moins pleinement car personne de la famille ne fait le lien.

Q9 : question des parents fous, qui vont prendre trop de place dans le système.

R9 : besoin d'un pilote, qui est le professionnel et qui doit être reconnu par les parents dans ce rôle pour réguler, éviter les perturbations trop fortes. C'est un processus long qui implique de mettre en place les interactions.