

L'éducation est-elle possible sans la famille ?

Marie-Claude Blais

Je dois dire que je suis très heureuse de revenir une seconde fois travailler avec vous dans cette communauté qui pose les questions qu'on doit se poser aujourd'hui. C'est un grand plaisir pour moi.

J'espère ne pas décevoir ceux qui ont déjà entendu mon topo sur la famille, mais Guy Selderslagh a insisté pour que je le reprenne parce que c'était le thème de la journée. J'essaierai d'y associer d'autres travaux plus récents sur les transformations du rapport à « l'apprendre » parce qu'elles ont peut-être aussi un lien avec ces difficultés que nous connaissons avec les familles.

Introduction - La question problématique de la coopération entre les familles et l'école

On le sait maintenant depuis une quarantaine d'années, il semble que la coopération entre les familles et l'institution scolaire soit devenue problématique. On ne parle que de malentendus, de différends, d'incompréhensions réciproques, de difficultés pour les familles à comprendre quelles sont les missions de l'école et inversement de difficultés pour l'école de comprendre les comportements de certains parents, les exigences des familles.

Si l'on constate cette espèce de montée de l'incompréhension, c'est probablement qu'auparavant il y a eu un relatif accord entre les familles et l'école. C'est cette dimension historique que je voudrais faire apparaître dans une partie de ma communication parce que l'essentiel du travail que nous faisons pour comprendre l'éducation aujourd'hui est un travail dans la durée pour essayer de comprendre les mutations qui peuvent jouer sur les difficultés que nous connaissons.

Je vais me référer tout simplement aux travaux de Philippe Ariès pendant un moment pour vous rappeler que la responsabilité éducative conjointe entre les familles et l'école est un phénomène typiquement moderne. Précisons que quand on dit moderne, on fait appel à la modernité philosophique, c'est-à-dire à tout un mouvement qui démarre au 16^e et au 17^e siècles. C'est à ce moment-là comme dit Ariès dans ce livre qui fait autorité : « *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* »¹, que naît le sentiment de l'enfance, le souci du bien-être de l'enfant et de son développement.

Auparavant, dans les familles traditionnelles, les familles de l'Ancien Régime, on ne développait pas de projet particulier pour l'avenir des enfants. Les enfants étaient en quelque sorte mêlés aux adultes.

¹ ARIES, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960.

Le nouveau sentiment, ce sentiment de l'enfance qui apparaît, s'accompagne de manière simultanée de la création d'institutions de scolarisation méthodique de la jeunesse.

Je cite Ariès : « *la famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes, elles ont fait alliance au nom de l'amour qu'elles lui portaient et se sont réparti les tâches éducatives dans son intérêt* ». Ainsi l'émergence de la famille moderne attachée à l'avenir de ses enfants et la scolarisation massive de la jeunesse peuvent apparaître comme deux phénomènes corollaires, comme l'expression d'un même projet social avec une certaine complémentarité des fonctions :

- aux familles, la sécurité affective, les soins physiques, la socialisation que l'on a dite primaire, c'est-à-dire la transmission des valeurs et des codes de la vie commune.
- à l'institution scolaire, la transmission des connaissances, l'éducation à la vie civique et la préparation d'un métier. Les deux institutions convergeaient pour assurer le développement de la personne de l'élève et son insertion future dans la société.

Ce projet partagé, cette convergence des rôles ou cette association des rôles entre la famille et l'école semble avoir disparu aujourd'hui. On remarque au contraire, les expressions d'une certaine rivalité entre les familles et l'école et un regard critique sur ce que l'école transmet.

Ces questions, on les a posées en France.

Je pense que vous les posez de manière récurrente ici aussi.

Questions du type : *À qui appartient l'enfant ? Qui est responsable de son éducation ? Qui peut déterminer ce qu'il doit apprendre ?* Ces questions reviennent avec insistance.

Cette année, et non à notre grand étonnement, à propos d'une réforme concernant l'introduction de l'égalité des sexes dans l'école, on a eu des levées de boucliers sur le thème suivant : l'enfant appartient à la famille, c'est à la famille de transmettre ses valeurs, ce n'est pas à l'école.

Ce débat qui a existé au début de la scolarisation institutionnelle revient aujourd'hui de manière encore plus violente que dans les débuts. Un compromis plus ou moins boiteux a fonctionné tout le temps où les écoles étaient des sortes de sanctuaires et où surtout la confiance envers les institutions publiques ou privées était de mise. C'est ce temps-là qui est révolu depuis les années 70. Ces années connurent en Europe une telle démocratisation de l'école que l'on a pu croire un moment que le fossé entre l'école et les familles provenait de la distance entre les familles populaires, dont les enfants accédaient progressivement à l'école, et la culture véhiculée par l'école.

Vous reconnaissez là des travaux très célèbres et en particulier ceux de Bourdieu et Passeron.

Ces travaux ont eu un temps leur utilité. Ils permirent de comprendre les raisons de certaines difficultés scolaires des enfants d'origine populaire : le déficit linguistique, l'éloignement des codes de la culture bourgeoise, les exigences scolaires pas vraiment explicitées, implicites. Ils donnèrent lieu à des actions de compensation puis à des projets axés sur justement la nécessité d'échanger entre les familles et l'école et d'informer les parents des missions de l'école : actions d'informations, invitations à participer à la vie de l'école, respect de l'avis des parents concernant l'orientation, mise en place des conseils de parents d'élèves et participation en partenariat avec l'école.

Cependant, ces actions qui cherchent à changer l'image de l'école auprès des familles et qui veulent faire participer les familles à ce qui se passe à l'école risquent bien — c'était le constat qu'on avait fait dans notre travail avec Marcel Gauchet et Dominique Ottavi dans « *Conditions de l'éducation*² » — de rester sans effet si l'on n'a pas pris la mesure des profondes transformations qui se sont opérées

² BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, D., *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008.

depuis ces années 70, et qui affectent nos sociétés en ébranlant manifestement les conditions mêmes de l'éducation.

Ces changements, vous ne l'ignorez pas, concernent, au premier chef, la famille précisément, le premier espace de vie de l'enfant, la première responsable de l'éducation de l'enfant. C'est donc pour cette raison que nous sommes allés explorer, en nous appuyant sur des travaux d'un Québécois, Daniel Dagenais, mais aussi sur d'autres travaux que nous avons à notre disposition, les transformations de la famille, les mutations importantes qui peuvent avoir des impacts sur l'éducation et qui peuvent ébranler les piliers sur lesquels reposait cette alliance dont je vous ai parlé entre les familles et l'école autour d'un projet commun de socialisation de l'enfant, d'insertion dans la vie collective.

Je vais commencer mon exposé par quelques constats que nous avons faits et qui ont été le point de départ de notre réflexion. Depuis le moment où on a fait ces constats, il s'est passé encore beaucoup de choses.

Je vais donner les faits les plus significatifs qui nous ont amenés à nous interroger sur le rôle des transformations familiales par rapport aux difficultés que connaît l'école.

Dans un deuxième temps, j'aborderai quatre points qui concernent ces mutations, mutations de la famille et mutations sociales au sens large.

En conclusion, je ferai peut-être référence quand même des propositions puisque que Guy Selderslagh me l'a demandé. Mais je travaille avec Marcel Gauchet qui répète assidûment qu'on n'a pas les solutions tant qu'on n'a pas vraiment bien analysé les problèmes. Je vous propose donc surtout de tenter de les analyser et puis les pistes de travail viendront d'elles-mêmes. Je vais quand même en proposer une qui, elle, émane de notre dernier livre : « Transmettre, apprendre » concernant les transmissions familiales.

1. Quelques constats.

1.1. Mutations de la famille

La première donnée, tout le monde la connaît, je n'y insisterai pas trop.

Mais, il faut quand même en prendre la mesure.

La famille a profondément changé aujourd'hui et de manière relativement récente. À tel point que lorsque l'on parle de la famille moderne, on parle d'une famille qui n'existe plus, celle du modèle de la famille conjugale basée sur l'amour entre les époux, faisant des enfants pour les insérer dans le monde, comme projet du couple de continuation de l'amour conjugal et d'insertion dans une vie sociale. On n'est plus du tout dans ce cas de configuration. On est passé à une famille qu'on pourrait appeler, pour des raisons de simplicité, la famille contemporaine.

Le moment du basculement, c'est cette période des années 70 pour des tas de raisons que vous pouvez comprendre assez facilement. La mutation de la famille depuis ces années-là, c'est un phénomène exploré par toute la sociologie. Ce n'est pas une nouveauté. Ce qui est intéressant, c'est que tous les ouvrages qui abordent cette mutation partagent un optimisme généralisé. La famille d'aujourd'hui est plébiscitée par tous, les adultes et les jeunes. C'est la première valeur dans tout le monde occidental. Lorsqu'on interroge les jeunes sur ce qui est important pour eux dans la vie, ils répondent que c'est la famille.

Il est rare qu'on se préoccupe des conséquences de cette transformation concernant les enfants et concernant l'éducation. C'est ce qui nous a frappés. On a lu tous les ouvrages de François de Singly,

sur « la famille incertaine », « la famille recomposée », etc. Tous ces ouvrages insistent sur les dimensions de liberté, de choix, d'épanouissement réciproque qui caractérisent ces familles d'aujourd'hui, mais peu s'interrogent sur la manière dont l'éducation des enfants est conçue par ces familles-là. Il y a une espèce de consécration de l'idéal d'épanouissement de l'enfant, comme des adultes d'ailleurs dans le cadre d'une famille non répressive. On voit le changement, quand on sait que dans les années 60 que certains d'entre nous ont connues, le slogan majoritaire, c'était : « *Familles, je vous hais* ». Aujourd'hui, c'est « *Familles, je vous aime* ». Luc Ferry est un des porteurs de cette magnificence de la famille d'aujourd'hui.

1.2. L'éducation scolaire

Nous avons décidé de nous intéresser aux répercussions sur l'éducation parce que, deuxième constat, dans le même temps, l'éducation scolaire est devenue de plus en plus problématique.

Je l'ai dit tout à l'heure, il y a des phénomènes d'accès massif à l'enseignement qui représentent un progrès énorme, mais qui font qu'on est confronté à des difficultés nouvelles. Les enfants des familles pauvres ou des familles populaires accèdent justement à cette institution scolaire, mais il y a des phénomènes de rejet scolaire, de phobie scolaire, d'absentéisme, de stigmatisation des bons élèves. Face à cela, on est obligé de s'interroger et de tenter de comprendre ce qui se passe dans ce rejet de l'école aujourd'hui par un grand nombre de jeunes. Disons qu'un quart de la jeunesse a du mal et manifeste une opposition à l'école. De plus, toujours dans les mêmes constats, les enquêtes PISA nous disent régulièrement que l'école a du mal à accomplir sa mission de transmission des connaissances. Les enseignants témoignent qu'ils doivent passer beaucoup de temps à obtenir le respect des règles de la vie collective et à établir les conditions nécessaires à l'étude. L'école est désormais tenue de se charger de l'essentiel des tâches de socialisation appelées primaires, qui incombaient traditionnellement à la famille : contrôle de soi, incorporation des normes et des codes, respect d'autrui. Ce phénomène n'est pas très nouveau. Ce qui est neuf, c'est qu'aujourd'hui le phénomène touche toutes les catégories sociales et peut-être davantage les plus défavorisées. De nombreux parents, tous milieux confondus, s'avouent démunis face à cette socialisation et demandent à l'école de socialiser les enfants. On constate l'accroissement de la demande aussi face à l'école. Ainsi, l'éducation à la civilité devient une des missions prioritaires de l'école quand ce n'est pas l'éducation à la politesse, etc.

1.3. Inégalités sociales à l'école

Dans le même ordre d'idées, et phénomène encore plus inquiétant pour nous, il y a, semble-t-il, un accroissement des inégalités sociales à l'école.

Non seulement l'école n'arrive pas à répondre à sa mission de transmission des connaissances, mais elle accroît la distance entre les enfants des familles favorisées et les enfants des familles populaires. Elle n'arrive pas à répondre à sa mission qui était une mission de justice sociale, c'est-à-dire de faire en sorte que tous les enfants accèdent à l'émancipation et puissent réaliser leur projet de vie en fonction de leurs aptitudes et en se détachant un peu des contraintes de milieux. Cet accroissement des inégalités est, probablement aussi – on a lu des travaux sur la question – en relation avec les attitudes des familles par rapport à l'institution. J'évoque un travail cité dans notre livre et dans le

petit bouquin édité chez « Yapaka »³. C'est un travail d'une sociologue américaine, Annette Lareau, qui a fait une étude en insertion dans des milieux sociaux différents pendant une longue durée pour voir comment les parents se comportaient avec les enfants. Je vous donne rapidement ses conclusions qui sont assez intéressantes. Ce n'est pas du tout le milieu culturel, le degré d'éducation académique des parents qui font la différence. C'est l'importance que ceux-ci donnent aux institutions sociales qui fait la différence. C'est-à-dire la manière avec laquelle ils présentent aux enfants la vie collective, ses contraintes, ses beautés aussi bien sûr. Cette vie, y compris la vie professionnelle, est présente aux yeux des enfants. Si bien que dans ces familles-là, les enfants, dit Annette Lareau, apprennent à parler avec des adultes, apprennent à se comporter dans des milieux qui leur sont étrangers et comprennent le sens des institutions et probablement – c'est un peu le fil directeur de ma communication – se projettent dans une dimension collective que les autres ne voient plus dans leur milieu familial parce que la famille – et ça va être la première mutation que l'on va analyser – s'est enfermée sur le domaine privé et a coupé avec toute la dimension collective de l'existence. Je vous conseille ce livre-là qui est paru en anglais. Je traduis le titre : « *Enfances inégales : classes, races et vies familiales* » paru en 2003 (première édition) à l'université de Californie⁴.

1.4. Incompréhension par les familles des missions de l'école

Il y a, semble-t-il, une incompréhension par les familles des missions de l'école. La connivence qui s'était établie laborieusement pendant toutes les années de la période de scolarisation institutionnelle semble se perdre. Il y a un conflit larvé et le sentiment que les familles et l'école divergent quant à la représentation de leurs missions respectives. Les cartes sont brouillées. Les parents et l'école ne s'entendent plus et les enfants sont victimes de ce désaccord. Je généralise pour grossir le trait. Bien sûr, il y a toujours des nuances à faire. Mais on l'a vu par exemple cette année. Je prends l'exemple très récent de ces fameux « *ABCD de l'égalité* » que le ministère de l'Éducation nationale a voulu expérimenter. Il y a eu des levées de boucliers sur le thème que je vous ai cité : ce n'est pas à l'école de transmettre ces valeurs d'égalité. Or l'école républicaine se réfère quand même essentiellement à des valeurs d'égalité évidemment. Il y a eu un gros conflit et on a senti que, pour une partie de la population, certaines connaissances – ça va aux États-Unis jusqu'aux connaissances scientifiques par rapport à la création par exemple — ne doivent pas être transmises par l'école, parce qu'elles relèvent de ce qui est la propriété de la famille, l'éducation familiale. C'est une vraie question.

On a effectivement ce travail à faire de répartition des rôles entre la famille et l'école.

Mais si les parents, au-delà de ça, demandent de faire régner une atmosphère propice au travail, ils s'élèvent en général contre les moyens destinés à atteindre cet objectif. Par exemple, une mère d'élève (vu dans un blog de l'Huffington post au mois de juillet dernier) dans un billet très violent, reproche à l'enseignante de sa fille de cinq ans et à travers elle à toute l'éducation nationale — bureaucratie sans visage, etc. — d'avoir osé écrire sur le livret de sa fille, sur son bulletin scolaire : « *votre fille voudrait être son propre chef* ». L'enseignante a commis un crime de lèse-autonomie à ses yeux, car sa fille de cinq ans est autonome et libre. Effectivement, on ne peut pas lui reprocher d'être son propre chef. On voit le niveau d'incompréhension par rapport à cette question de la liberté qui est la question-clé et de celle de l'accès à l'autonomie.

Il est de plus en plus clair que les attentes des familles ne sont pas celles de l'école.

³ BLAIS, M.-C., *L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ?*, Yapaka, 2008.

⁴ LAREAU A., *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, University of California Press, 2e édition, 2011.

Les enquêtes qui ont été faites avec des panels de parents et d'enseignants montrent que l'école rêvée par les parents c'est l'école du bonheur, celle qui vise l'épanouissement au présent de l'enfant et surtout l'école qui s'adresse à la singularité de chaque enfant, qui prend en compte ses particularités, ses possibilités personnelles. Ceci est tout à fait compréhensible et louable, mais le problème c'est que l'école a une spécificité. Elle met en place une vie collective et elle amène les enfants à essayer de dépasser leur singularité pour arriver effectivement à ce qu'on pourrait appeler un être universel. C'est-à-dire quelqu'un qui peut faire abstraction temporairement de ses désirs, de ses souhaits, de ses particularités pour apprendre à se comporter comme un parmi d'autres, comme un être humain parmi d'autres êtres humains. Un enfant qui pourra s'intéresser – la culture, ce n'est pas autre chose que ça – à quelque chose qui est partagé par un collectif dans lequel il va s'insérer. Et l'école est là pour l'aider à le faire.

La famille a été pendant longtemps dans ce projet-là et dans cette perspective.

Manifestement, elle ne l'est plus. Elle cherche plutôt le bonheur au présent. On a le sentiment que la plupart des mesures qui sont mises en place, et elles sont nombreuses depuis une dizaine d'années, depuis même toutes ces actions institutionnelles de partenariat avec les parents d'élèves et des organisations de parents, sont destinées à rester des espèces de colmatages. Elles sont sûrement nécessaires, mais elles ne prennent pas en compte la réalité des transformations et la difficulté de la compréhension réciproque.

1.5. La question du genre à l'école

Le dernier point que je voulais souligner, parce qu'il me paraît important, et il a rapport avec les familles, c'est la question du genre à l'école. Cela commence à se dire : les jeunes garçons sont beaucoup plus en difficulté ou en rejet de l'école que les jeunes filles ou que les petites filles. Les résultats scolaires des filles, au moins jusqu'au niveau de la fin du secondaire sont nettement meilleurs, dans des proportions significatives, que ceux des garçons. Au Québec, il y a eu des actions face à ce décrochage scolaire manifestement majoritairement masculin pour faire entrer dans les écoles des institutions plus axées sur le masculin : la police, l'armée pour que les petits garçons aient des objets d'identification. En France, il y a eu ce livre très courageux d'un responsable de formation des maîtres qui s'est intitulé : « *Sauvons les garçons* »⁵ de Jean-Louis Auduc. Après beaucoup de livres qui disaient « *allez les filles, battez-vous, vous allez y arriver* » tout d'un coup, on voit arriver « *sauvons les garçons* ». Ce livre est intéressant parce que c'est un constat qui est vraiment difficile à faire parce qu'effectivement, les filles n'accèdent pas encore à tous les postes de responsabilité qu'elles pourraient revendiquer, mais il y a une difficulté particulière, il faut le reconnaître des garçons à l'école. Parallèlement, vous allez me dire que ça ne concerne pas seulement la famille, il y a une féminisation massive de l'école au moins dans le premier degré. Je n'en dis pas plus, mais il y a sans doute une difficulté et le harcèlement des bons élèves se traduit souvent par des injures du genre : « *si tu es bon à l'école, tu es côté des femmes* ». Je n'emploie pas le mot, mais on l'entend. Évidemment, parmi les enseignants, il y a plus de femmes. En préparant cette conférence, j'ai eu connaissance d'un rapport très récent d'un dénommé Fotinos sur les contentieux entre familles et école. Les parents d'élèves s'attaquent davantage aux enseignants femmes qu'aux enseignants hommes. Il y a davantage de litiges qui concernent les femmes. Même si les femmes sont plus nombreuses, toute proportion gardée, c'est quand même plus important.

⁵ AUDUC, J.-L., *Sauvons les garçons*, Descartes & Cie, 2009.

Il y a peut-être un problème avec les garçons.

Il y a la féminisation de l'enseignement, mais il y a aussi l'évolution des familles.

C'est quand même spectaculaire. Je pense que vous le savez. En ce moment, 20 % des familles sont des familles monoparentales. On n'a pas la proportion, mais majoritairement ces familles monoparentales sont dirigées par des femmes. Donc les enfants, garçons et filles, sont pour 20 % d'entre eux, élevés par des femmes. J'ai lu très récemment qu'en dix ans, le taux de familles monoparentales avait été multiplié par deux. Ça donne une idée de ce que ça peut devenir par la suite. On n'a pas à déplorer ce phénomène, mais on a à le connaître et à le prendre en considération. Sachant que les écoles sont majoritairement menées par des femmes, les familles pour 20 % d'entre elles et peut-être pour 30 % dans les années qui viennent sont sous la responsabilité de femmes, est-ce que ces facteurs-là n'ont pas un petit rapport avec les difficultés des garçons ?

C'est une question qui est très difficile à poser, je peux vous le dire, parce que ça provoque parfois des réactions un peu difficiles.

Alors à partir de ces quelques constats, nous nous sommes demandé quelles étaient ces mutations de la famille, précisément, qui pouvaient avoir un rapport avec les difficultés que nous connaissons. Je l'ai dit, il y a eu un accord pendant toute l'époque moderne, c'est-à-dire jusqu'au début du vingtième siècle, jusque dans les années 50, un accord apparent sur le projet de l'école.

Il n'y en a plus aujourd'hui, cet accord a disparu. Pourquoi ?

Je vais proposer quatre points, quatre modifications de cette famille contemporaine par rapport à la famille que l'on dit moderne. J'espère que les scissions historiques sont claires.

2. Modifications de la famille et conditions de l'éducation

2.1. Articulation famille et société

Le premier point concerne l'articulation entre la famille et la société qui l'entoure et plus particulièrement entre le privé et le public.

C'est un point très important.

La famille est devenue essentiellement une institution privée et affective, plébiscitée pour le bonheur qu'elle procure.

Or, la famille moderne considérait, elle, que sa priorité était de préparer les enfants à la vie en société. Celle d'aujourd'hui vise avant tout le bonheur de ses membres au présent.

On voit la différence.

La famille moderne constitue un espace privé, mais comme on l'a écrit dans le livre, dans une formule ramassée « un espace privé en vue du public ». C'est-à-dire qu'il y avait une séparation, bien sûr, entre le privé et le public, mais une articulation très profonde. Les enfants étaient dans ce lieu privé qui permettait à un individu singulier de sortir de ce cadre privé pour se trouver dans un monde social économique et politique comme un être universel, autrement dit, de devenir un être qui va abandonner une partie de ses particularités et de ses singularités dans la sphère de l'entreprise, de la vie associative ou de la vie politique. Il va pouvoir accéder à ce rôle de producteur, de collaborateur d'une œuvre collective dans la mesure où il aura trouvé dans l'espace privé de la famille une partie de la reconnaissance de sa particularité. C'est la thèse la plus importante du livre de Daniel Dagenais qui



s'intitule « *La fin de la famille moderne* »⁶. Je pense qu'elle est très juste. Il y avait une articulation. Ce n'est pas que la famille n'était pas un domaine privé, d'ailleurs la thèse d'Ariès c'est que la famille s'est privatisée à l'époque moderne. La famille conjugale est devenue une famille affective privée. Mais, elle était conçue dans un rapport avec l'extérieur et comme préparation d'un individu qui doit affirmer sa singularité dans le lieu de la famille et passer à quelque chose qui sera plus abstrait et plus universel qui va justement lui permettre de rentrer dans la culture. C'est cette dimension d'articulation qui disparaît aujourd'hui. Aujourd'hui, on peut dire qu'il y a une entière privatisation de la famille. C'est tout juste si la famille accepte un certain nombre de règles et de lois qui lui sont infligées. Il y a certes des codifications, en particulier sur la parentalité, mais la famille est conçue comme un espace de très grande liberté. C'est d'ailleurs la raison de sa valorisation auprès des individus.

2.2. Famille contemporaine et institutions

La famille perd tout rapport avec les institutions et surtout, elle obscurcit la distinction entre le public et le privé. Je travaille un peu sur l'éducation morale et civique. Aujourd'hui, c'est une des distinctions les plus difficiles à percevoir. On ne sait pas comment on va l'introduire dans la formation des enfants parce qu'il y a une espèce d'osmose entre les deux secteurs, avec une priorité au privé. Simplement, avec les nouveaux médias, il y a eu une exhibition des caractéristiques privées et des affects et de la sexualité même, des choses les plus intimes dans le public. Les jeunes qui seront élevés dans cette atmosphère médiatique et institutionnelle auront encore plus de mal à comprendre le passage au collectif, le passage au public, ce qu'il signifie et le travail qu'il représente. On se demande donc comment on peut éduquer les enfants uniquement pour leur bonheur privé sans un quelconque rapport avec la manière dont une société s'organise par ses institutions, ses règles, ses lois pour permettre la vie commune. Je pense aux recherches du philosophe américain, John Dewey, qui a beaucoup travaillé sur la solidarité sociale. Il dit que lorsque l'éducation perd de vue la fonction collective, ce qu'il appelle la solidarité sociale, c'est le sens des savoirs, le sens même de l'éducation qui disparaît. L'éducation, dit-il, devient une espèce de mécanisme absurde qui consiste à développer toutes les possibilités d'un individu. On ne sait pas pourquoi celles-là plutôt que les autres. C'est la demande des parents que toutes soient développées, qu'on fasse des ateliers tous azimuts. On ne sait pas pourquoi. Il n'y a pas de finalité, il n'y a pas de but. Dewey a déjà vu dans les années 1900 qu'il y avait une tendance de la société vers une éducation de type mécaniste, des facultés à développer. Dans la foulée, dans les rapports entre la famille et les institutions, il y a une véritable rupture qui s'est produite parce qu'à l'époque moderne avec le souci de l'enfant, s'introduisait un rapport éducatif nouveau. La famille moderne devait prendre en compte la possibilité d'un avenir autre pour l'enfant, en dehors de la famille. La famille doit donc former des êtres qui lui échapperont en sortant de sa tutelle. Ce souci formateur, éducatif et moralisateur – ça a été assez souligné d'ailleurs d'un point de vue critique – à l'égard de l'enfant était une donnée fondatrice de la modernité. La famille jouait donc son rôle dans ce processus d'émancipation : sortir de la tutelle (exactement le sens du mot « émancipation »). L'enfant y apprenait, par le rapport normatif que l'on avait à son égard, qu'un être humain s'applique à lui-même des règles, sûrement des frustrations. Il apprenait à être libre, à repousser la satisfaction de ses besoins, etc.

Dans la famille contemporaine, au contraire, chaque individu est considéré comme devant avoir tout espace d'expression de ses désirs, de sa spontanéité et de sa créativité au présent. Il n'y a pas de

⁶ DAGENAIS, D., *La fin de la famille moderne*, Presses Université Laval, 2001.



perspective de sortie de l'univers de la famille ou très peu sauf en termes d'emploi assuré au futur. C'est une dimension qu'il faut prendre en compte. Cela remet en question évidemment l'ensemble des institutions qui sont nécessaires au fonctionnement de toute société. Il y a une espèce de subversion latente rapportée par les enseignants qui racontent que, quand ils expliquent à un parent que son enfant ne respecte aucune des règles de l'orthographe et de la grammaire, le parent caresse la tête de son petit en disant : « *ah, mais celui-là, c'est notre artiste à nous !* ». On a tous des anecdotes comme ça, évidemment. On est ravi effectivement d'avoir subverti tous les codes oppressifs de la modernité, toutes les assignations à des rôles, des rôles de genres, des rôles familiaux. C'est probablement une réussite, mais du même coup, on a envoyé aux oubliettes tout ce qui permettait de vivre ensemble, tout ce qui relève des institutions qui assurent la continuité du groupe et les conditions de la vie commune. Je maintiens que la subversion des codes oppressifs, dominateurs, etc. n'était pas associée nécessairement à un rejet des institutions. C'est une bifurcation de l'individualisme puisque c'est de cela dont il est question : chaque individu se crée lui-même, indépendamment de toute assignation sociale ou collective. Il y a des travaux qui ont tenté de montrer qu'il y a eu une bifurcation à une époque, une radicalisation de cet individualisme qui a balayé tout ce qui était de l'ordre de ce qui garantit justement cette liberté et cette spontanéité des individus.

Il y a un vrai travail de prise de conscience et de réflexion.

Ce sera ma conclusion sur l'évolution de l'individualisme contemporain qui dans son essence même est quelque chose qui est typique de la démocratie, évidemment.

Les familles contemporaines ont donc un rapport très ambigu avec l'institution éducative parce que l'école est restée une institution avec des flottements dans certains cas. L'école cherche parfois à s'identifier au modèle de la famille en prônant une école heureuse où les enfants sont reconnus, où on fait ce qu'on aime, etc., et où on n'apprend pas grand-chose, mais c'est secondaire. L'institution scolaire a changé aussi, mais elle reste une institution dont la règle fondamentale est d'appliquer les mêmes principes à tous les enfants alors que les parents, eux, reprochent à l'école de ne pas respecter la singularité et les particularités des enfants. On retrouve cette ambivalence dans les textes officiels de l'éducation. On a parfois des quadratures du cercle avec des injonctions paradoxales d'individualisation et de travail en collectif, d'insertion dans un groupe hétérogène, etc. L'école participe de ces évolutions bien évidemment, mais avec un petit peu de retard quand même. La prise de conscience doit être faite suffisamment vite maintenant pour qu'on n'aille pas dans le sens – ce qui est quand même le plus probable – de la demande des familles et l'évolution massive des valeurs d'individu, de spontanéité, créativité et surtout de valeurs du présent et de désinstitutionnalisation comme ça a été dit quelque part.

2.3. La place centrale de l'enfant dans la famille

Troisième point important : la place nouvelle de l'enfant dans la famille. La famille, ce n'est pas seulement des adultes qui choisissent de vivre ensemble, de se séparer et de se remettre avec d'autres, etc. L'enfant, dans ces familles dites nouvelles, recomposées, a une place centrale. Il est comme le disent certains – je crois que c'est un mot juste – le pivot de la famille. C'est-à-dire que la famille se constitue autour de lui et reste famille. Les parents sont séparés et vivent ailleurs avec de nouveaux conjoints, mais ils sont toujours les parents de leurs enfants. C'est un travail qui a été fait, y compris par l'institution publique, sur la préservation de la parentalité. Les parents le veulent aussi, dans le souci du bonheur de l'enfant ou de son bien-être. L'enfant consacre la famille comme un lieu



social distinct qui réalise des valeurs spécifiques porteuses d'accomplissement personnel et qui revendique d'autant plus la prééminence sur les valeurs de la sphère publique.

C'est même la source des pressions exercées par les familles sur l'institution scolaire au nom des valeurs qui lui sont propres.

L'enfant est devenu finalement l'image mythique de ce que l'adulte voudrait être ou aurait voulu être. Il est surinvesti. Cette valorisation de l'enfant aujourd'hui, ce surinvestissement qu'on pourrait dire fantasmagique donne l'expression « l'enfant-roi », enfant-roi imaginaire évidemment. En vertu de cette magnificence de l'enfant qui est l'objet de toutes les projections de ses parents, on impose à l'école l'image que l'on a du bonheur de cet enfant, sans prendre en compte justement les orientations de l'institution. La place de l'enfant est devenue en quelque sorte un lieu imaginaire. Simone Korff Sausse, psychiatre ou pédopsychiatre a écrit « *Plaidoyer pour l'enfant-roi* ⁷ ». Elle a contesté cette expression en disant que l'enfant-roi, c'est un enfant probablement en grande partie abandonné et précisément un enfant qui a un déficit d'écoute, de parole, qui est l'objet de tous les désirs de ses parents, de tous ses phantasmes, mais qui manque d'une présence adulte auprès de lui, qui manque d'échanges et surtout qui manque de cette projection que les parents doivent lui transmettre vers l'avenir et vers le collectif. Il est enfermé sur lui-même, il est tellement le centre du monde qu'il ne peut qu'en souffrir. C'est la thèse de cette pédopsychiatre. On est tenté de la partager. En tout cas, on sait que cette vision adulte de l'enfance constitue un obstacle épistémologique et pratique à l'entreprise éducative parce qu'elle organise une méconnaissance de l'enfant et de ses besoins. C'est-à-dire ses besoins de se projeter dans un monde, d'être intégré selon l'expression d'Hannah Arendt dans un monde dont les adultes assument la responsabilité au lieu de cacher ce monde aux enfants en disant : « tant qu'il est heureux, tant qu'il est petit, qu'il profite de la vie... on verra bien ce qui lui arrivera par la suite ». Il y a une dimension de privation d'une dimension de l'existence auprès des enfants dans cet aspect de l'enfant-roi.

2.4. Arrivée d'Internet : bouleversement cognitif et anthropologique

Le quatrième et dernier point concerne, le bouleversement cognitif et anthropologique lié à l'arrivée d'Internet dans les années 90. Ce que certains perçoivent, je fais allusion au petit livre du philosophe Michel Serres qui s'appelle « *Petite poucette* »⁸, comme l'émergence ou la naissance d'un nouvel humain. Alors, vous pouvez me dire que ça ne concerne pas la famille. Je vous réponds que ça concerne, au premier chef, la famille ! C'est même peut-être une chance pour nous. Je ne veux pas m'attarder parce que c'est le dernier chapitre de notre ouvrage « Transmettre, apprendre ». Comme vous avez une injonction autoritaire à le lire, si ce n'est à l'acheter, vous allez découvrir tout ça !

Mais Internet, c'est un défi énorme pour l'école et c'est un défi énorme pour les familles. C'est peut-être une chance parce que c'est l'espace – on a envie de dire – transitionnel. C'est-à-dire ce qui envahit aussi bien l'école que la famille et qui pose le plus de problèmes aux familles d'aujourd'hui. Si vous êtes parents d'enfants, d'adolescents, vous le savez très bien. Les parents sont en demande vis-à-vis de l'école, vis-à-vis des psys de tout genre (Serge Tisseron et compagnie, la question des jeux vidéo de l'addiction, etc.). Très intéressés par le bien-être de leur enfant, ils sont très conscients des risques d'addiction, de captation de la vie privée, de rencontres malencontreuses, d'accès à des sites pornographiques, etc. Ils sont très demandeurs d'aide de la part des professionnels de l'enfance et

⁷ KORFF SAUSSE, S., *Plaidoyer pour l'enfant-roi*, Hachette littératures, 2006.

⁸ SERRES, M., *Petite poucette*, Le Pommier, 2012.



donc au premier chef de l'école. J'ai fait une formation pour un public de directeurs d'écoles privées catholiques l'année dernière sur le thème d'Internet. Les directeurs d'écoles doivent répondre aux questions des parents et les enseignants encore plus. C'est un objet qui déboule dans notre contemporain de manière massive, puissante, séduisante et très angoissante. Regardez le nombre de livres qui sortent pour donner des conseils aux parents : faut-il avoir peur des jeux vidéo ? Faut-il laisser son enfant devant l'écran plus d'autant d'heures par jour, etc. C'est une vraie angoisse d'aujourd'hui. Ce média, extrêmement puissant, est une source de richesse exceptionnelle et en même temps une source de dangers très grands. Il y a là, je pense, un point d'intersection entre les préoccupations des parents et les préoccupations de l'école pour des raisons différentes. C'est quand même très intéressant parce qu'Internet semble répondre à toutes les valeurs développées par la famille : la liberté, le plaisir, l'instantanéité, la créativité, etc. Interrogez les enfants : ils parlent des jeux vidéo, de la communication sur Facebook avec leurs copains. Ce qu'ils évoquent, c'est la facilité d'accès, le plaisir, la liberté. C'est donc toutes les valeurs des parents. Au contraire, ce sont des valeurs opposées à ce que l'école requière des enfants : la durée, l'effort, la recherche patiente, l'exercice, etc. Or, du côté des parents, le paradoxe est que, malgré ces caractéristiques et ces valeurs prônées par Internet, les parents sont dans un état d'angoisse maximale par rapport à cet outil parce qu'ils savent qu'il y a des risques et des dangers. Ils sont dans une position un peu contradictoire : « *oui, mon petit chéri, puisque ça te fait plaisir, mais en même temps, attention...* ». C'est un média de liberté, mais qui suppose un contrôle incroyable et une surveillance accrue des parents que la plupart d'entre eux ne peuvent pas exercer.

Du côté de l'école, c'est l'inverse. Il y a une injonction officielle à faire entrer l'informatique dans l'école et en même temps les enseignants ont le sentiment que cet outil va en gros supprimer leur métier. La piste qui se développe avec Internet, c'est : faut-il encore apprendre à l'heure d'Internet ? La question même de l'apprendre va disparaître puisque le phantasme qui est attaché à ce nouveau média, c'est que les enfants vont pouvoir apprendre quand ils le voudront de manière individuelle, en réponse aux besoins du moment, en réponse à une nécessaire adaptation, à une question du présent, etc. Tout cela dans le plaisir et comme on le dit en prenant le titre d'un philosophe : « *sans obligation ni sanction* ». Vous vous souvenez du livre d'Ivan Illich qui s'appelait « *Une société sans école* »⁹, déscolariser la société en anglais. Ce qu'on montre dans le dernier livre, c'est qu'on a l'impression qu'avec l'arrivée d'Internet on est en train de réaliser l'utopie des années 70, de mettre en place des systèmes de réseaux de partage des connaissances éliminant la médiation de l'adulte et, a fortiori, du maître, permettant aux jeunes d'acquérir des connaissances en faisant appel à ces bases de données disponibles à tout moment, en partageant des savoirs, en développant une espèce de communauté de recherche qui correspond justement à tout ce qu'on peut attendre.

Je voudrais dire en terminant qu'effectivement, certains parlent d'établir un nouveau contrat éducatif entre les familles et l'école. Je pense à Philippe Mérieu. Mais il me semble plus important de réfléchir à toutes ces mutations et de continuer à explorer vraiment ce qui se joue dans le détail de ces relations pour essayer de faire converger nos objectifs entre écoles et familles. Je pense aussi que considérer l'arrivée d'Internet, ça donne une possibilité nouvelle. C'est un défi et une chance pour l'école, parce que ça va nous obliger à réfléchir à toutes ces valeurs qui sont les valeurs de la modernité et qui sont inscrites matériellement dans cet objet technique qui nous est offert aujourd'hui.

⁹ ILLICH, I., *Une société sans école*, 3^e éd., Seuil, 1971.

Voilà, je vous remercie.

Questions

Guy Selderslagh : Voilà, merci beaucoup, Marie-Claude Blais pour toutes ces analyses. Vous nous avez quand même frustrés des pistes ou de la piste que vous nous proposiez.

Alors nous avons quelques petites minutes pour poser des questions. Alors, une ou deux questions... mais j'en garde une : c'est les pistes que vous nous avez « sucrées » si j'ose dire à la fin de votre exposé...

Question : Merci. À la fin de votre exposé, vous parlez d'Internet et vous attribuez à la démarche que fait l'enfant à l'égard d'Internet la fonction d'apprendre. Vous ne distinguez pas comme le fait par exemple Olivier Rebol qui apparaît dans votre ouvrage « Transmettre apprendre », explicitement et en filigrane, la fonction de l'apprentissage. Oliver Rebol va jusqu'à exiger que l'apprentissage comporte non seulement de l'information – « j'ai appris que » –, mais aussi de la compréhension qui passe par l'exercice. Alors il me semble que Michel Serres, dans l'ouvrage que vous avez cité, dans le suivant : « *Pantopie de Hermès à petite Poucette* »¹⁰ ne supprime pas la fonction de structuration que l'école pourrait s'approprier depuis qu'Internet existe. Information, apprentissage, est-ce qu'il n'y a pas dans votre exposé, un petit raccourci ?

Marie-Claude Blais : Oui, je vous remercie de cette remarque. C'est un raccourci dont je m'excuse, mais qui est quasiment inévitable. Tout le travail de réflexion sur Internet et de réflexion avec les parents justement consiste à montrer que la prise d'information ne constitue pas une connaissance, ne constitue pas un apprentissage. Quand je dis que le rôle des familles a été renforcé par rapport à l'arrivée d'Internet, je dis aussi que le rôle de l'école est démesurément accru. Contrairement à ce qu'on laisse entendre. Le savoir est là, disponible, on n'a plus besoin d'enseignants, on n'a plus besoin d'écoles, c'est la thèse de Michel Serres. Or, on a encore plus besoin de l'école. On en est conscient y compris dans les sphères ministérielles. Il faut donner aux élèves les outils pour faire le lien entre toutes ces informations, pour les mettre en cohérence, pour les interroger et pour les problématiser, tout simplement pour les comprendre, les lire, etc. Donc, le rôle de l'école s'en trouve renforcé de même qu'il est renforcé dans la famille. C'est pour ça que les deux institutions vont avoir à se concerter et à se coordonner.

Alors, je peux répondre à la question sur la piste...

Je voulais vous parler d'une interprétation que nous avons, nous, concernant l'accroissement des inégalités scolaires et sociales face à l'école à laquelle nous avons été sensibilisés lorsque nous avons analysé ce qui saute aux yeux quand on travaille sur la transmission, aujourd'hui.

En gros, nous avons basculé d'une conception de l'apprendre basée sur la transmission et sur la médiation par des adultes d'une certaine tradition que la société avait à transmettre aux nouveaux venus à une conception qu'on pourrait appeler très rapidement « constructiviste » où c'est l'enfant qui construit par lui-même, au gré de ses expériences – qu'on peut l'aider à réaliser – ses savoirs et sa connaissance, sa compréhension du monde. Pour le dire vite, on a l'impression qu'on est passé d'un système très unilatéral à un autre système très unilatéral aussi. Et ça ne marche pas. Dans cette

¹⁰ SERRES, M., *Pantopie de Hermès à petite Poucette*, Le Pommier, 2014.



transition vers une dimension individualiste de l'apprendre ou adaptative, dans cette conception-là, on s'aperçoit que depuis qu'elle est mise en place, il y a aggravation des inégalités. Pourquoi ? Ça, on le repère très vite. C'est qu'il y a ce qu'on appelle une résistance de la transmission. Des transmissions familiales justement continuent à s'opérer et s'opèrent même de plus belle d'autant plus qu'elles ne sont pas introduites dans l'école. Vous le savez très bien, il y a les transmissions des valeurs, la transmission de la foi, les valeurs, morales en particulier. Tout cela est très, présent dans les familles, conscientes de la nécessité pour leurs enfants d'avoir des directions, d'avoir une autorité protectrice, mais qui donne des repères, etc. Pour d'autres qui ont assumé les idéaux de la modernité, les nouvelles conceptions de l'apprendre, c'est l'enfant qui fera ses choix, c'est l'enfant qui, lorsqu'il en aura besoin, ira se renseigner, etc. On a essayé d'analyser cela dans ce chapitre-là, en distinguant les différents objets de transmission. J'ai parlé des transmissions morales, mais il y a aussi les transmissions psychiques qui sont bien analysées dans le domaine de la psychanalyse, la sécurité affective, l'assurance, etc. Il y a surtout, et c'est ce que je vous conseille de lire, tout ce qui concerne ce qu'on appelle les transmissions cognitives, c'est-à-dire le langage, la possibilité d'accéder à un certain niveau d'abstraction dans les rapports avec les enfants. Ça rejoint d'ailleurs le constat d'Annette Lareau. Certains parents, délibérément, non seulement pratiquent un langage très soutenu avec leurs enfants, du dialogue, les reprennent sur le vocabulaire, font des jeux avec les mots, mais arrivent à développer une attitude d'abstraction, de développement de l'imagination, d'accès à un monde autre que le monde du présent pour l'enfant. Cela, c'est extrêmement distinctif – pas au sens de Bourdieu, mais au sens de la réussite scolaire. Là, une des propositions que je fais, enfin que nous voudrions que notre livre propose, c'est d'analyser beaucoup plus finement ces transmissions familiales qui sont implicites, comme dirait Jean-Pierre Pourtois qui a fait de gros travaux sur les familles. Il y a une éducation implicite de même qu'il y a des demandes implicites de la part de l'école. Là, on est dans le camp de l'école et non pas le camp des familles. L'école a un gros travail à faire, l'institution scolaire, les enseignants, pour comprendre quels sont les atouts qui sont transmis aux enfants. On ne va pas demander aux familles de ne pas transmettre ce à quoi elles croient à leurs propres enfants. Mais l'école doit connaître ces transmissions, les analyser pour pouvoir les offrir aux enfants qui ne les ont pas dans leur milieu familial. C'est une des responsabilités de l'école aujourd'hui et ça ne passe pas par un accord, un contrat, etc. C'est une des responsabilités de l'école de prendre en compte le fait que les familles d'aujourd'hui, dans un monde où on a abandonné toute idée de transmission et de maintien de la tradition, continuent à transmettre. C'est ce reste de transmission, y compris la transmission du sens des institutions, qui permet probablement à certains enfants et pas à d'autres de s'en sortir mieux à l'école.