

10^e Université d'été de l'enseignement catholique

Entre Cercle familial et Cadre scolaire : Voyage au cœur des relations familles-école

Conclusions d'Étienne MICHEL Directeur général du SeGEC

Madame la Ministre,
Chers Collègues,
Chers Amis,

« Commence par bénir tout ce qui s'est dit durant la journée ». Telle fut la recommandation de Guy Selderslagh avec qui j'échangeais sur la manière de conclure nos travaux. Une recommandation que je m'empresse de suivre. Cette formule bien chrétienne présente aussi pour moi un intérêt pratique. Bénir c'est, littéralement, « bien dire ». Et, en effet, ce qui a été dit aujourd'hui a été bien dit et ne devra donc être, ni répété ni commenté, en conclusion de la journée.

Mon propos sera plutôt d'inscrire cette université d'été dans son histoire, celle des 10 universités d'été du SeGEC, mais aussi celle de l'enseignement catholique et, ceci, ce n'est pas sans importance, à l'aube d'une nouvelle législature. C'est donc dans ce sens que j'organiserai mes propos.

Guy Selderslagh a rappelé ce matin une conclusion du Congrès de l'Enseignement catholique de 2012. J'avais indiqué à cette occasion que les relations de l'école avec la famille mériteraient à l'avenir de retenir davantage notre attention ainsi que celles des autorités politiques.

Le raisonnement était le suivant. Si depuis l'émergence de l'institution scolaire, il était tenu pour acquis que la famille et l'école tiraient dans la même direction et se partageaient les aspects d'une même tâche d'éducation, cette alliance parfois pensée comme « naturelle » s'est aujourd'hui en partie rompue du fait de la transformation des familles et des évolutions de la société.

Je m'explique : dans la tradition chrétienne de l'éducation, telle qu'elle s'exprime par exemple dans le texte « Mission de l'école chrétienne », la notion de communauté scolaire est centrale. On lit notamment ceci dans notre texte fondateur : « *tous les membres de la communauté scolaire se rassemblent autour d'un dispositif commun et se donnent les moyens d'évaluer les résultats de leurs actions* ». « Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école ne peut réussir toute sa tâche sans les parents, comme les parents ne peuvent la réussir sans elle ».

Mais où en est-on à ce sujet aujourd'hui ? Si la notion de communauté scolaire reste encore féconde en de nombreux endroits, on sait aussi que cette alliance des familles et de l'école dans l'éducation ne va pas partout de soi. Les témoignages des enseignants sont très convergents : si la mission d'éducation reste

possible, sa difficulté s'accroît au fil du temps et au fil des transformations de la société. Combien de fois n'entend-on pas dire, dans les écoles, que les enfants sont plus difficiles aujourd'hui qu'il y a dix ans, vingt ans ou qu'au début d'une carrière professionnelle ? Cette expérience, même les puéricultrices la font dès la crèche. J'entends encore l'une d'entre elles, chevronnée, me dire : « Je n'ai jamais eu d'enfants si difficiles, ils ne tiennent pas en place, ce sont de vrais volcans ! ».

Ceci dit, il faut certainement se garder de tirer des conclusions simplistes de ces propos. Mais il faut aussi accepter de les entendre et d'en discerner la portée. Une hypothèse très sérieuse est que les familles, ou au moins une partie d'entre elles, assument aujourd'hui moins qu'hier leur rôle de socialisation primaire, c'est-à-dire le rôle d'inculquer, de faire adopter les premiers comportements qui permettent la vie en société. Et ce rôle tend à se reporter sur l'école. Si certains enfants ne tiennent plus en place à l'école, c'est aussi souvent parce que, dans leur famille, on ne leur indique pas suffisamment quelle est leur place. Dans les travaux menés il y a quelques années sur les « enfants rois » à l'initiative de la fédération de l'enseignement fondamental, il était apparu que la clé de compréhension de ce phénomène des enfants-rois, si difficile à gérer, se situait précisément du côté des parents.

Nous devons prendre acte de ces évolutions, les prendre au sérieux et essayer de leur apporter une réponse appropriée. Cela suppose, à mon sens, d'éviter d'entrée de jeu trois attitudes :

- la première attitude qui consisterait à cultiver la nostalgie d'un passé que l'on sait révolu ; si j'ose dire : l'histoire ne repasse pas les plats et la profondeur des mutations en cours ne doit pas laisser espérer la restauration d'un ordre ancien, parfois d'ailleurs un peu idéalisé suivant l'expérience que nous en avons ;
- la deuxième attitude à éviter est celle qui consisterait à nier le problème au nom d'une forme de « politiquement correct ». Je prends un exemple : on sait que la fréquence des problèmes scolaires est significativement plus élevée auprès des enfants dont les parents sont séparés ou divorcés. C'est une réalité scientifiquement établie, au même titre que la relation qui existe entre la réussite des élèves et leur origine socio-économique. Les scientifiques et les politiques évoquent toutefois peu ce type d'analyses par crainte d'être mal compris ou, peut-être, parce qu'elles renvoient à des réalités qui peuvent être dérangeantes, voire heurter certaines conceptions que nos contemporains ont de la « vie bonne ». Ce type d'analyse, menée de manière un peu approfondie, pourrait toutefois être extrêmement éclairant sur l'importance du rôle des familles et du rapport école-familles dans la réussite scolaire ;
- la troisième attitude à proscrire, me semble-t-il, serait de laisser croire que l'école serait capable par elle-même d'apporter toutes les réponses aux questions d'éducation, fut-ce au prix d'une adaptation de la pédagogie et d'un accroissement important des moyens mis à sa disposition. L'école ne peut pas tout, il faut avoir la modestie de le dire.

S'il est une vérité indépassable du texte « Mission de l'école chrétienne », c'est bien celle rappelée tout à l'heure : « *les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école ne peut réussir toute sa tâche sans les parents, comme les parents ne peuvent réussir la leur sans l'école* ».

Cela renvoie directement à la question traitée ce matin par Marie-Claude Blais : l'éducation est-elle possible sans la famille ? La réponse est manifestement négative. La conférence-débat d'Aboudé Adhami a aussi illustré ceci de manière magistrale. Il semble que l'évolution des familles et de leur rôle dans l'éducation représente aujourd'hui une sorte de « trou noir » dans les réflexions et les analyses sur l'évolution de l'enseignement. L'enjeu est pourtant de taille. Marie-Claude Blais l'a évoqué ce matin, elle qui, avec le philosophe Marcel Gauchet, considère que les conditions de possibilité même de l'éducation pourraient se

voir remises en question par certaines évolutions de notre société, et, en particulier, par l'évolution du rapport entre l'école et la famille.

L'enjeu, enfin, prend sa pleine dimension si l'on partage un idéal démocratique pour l'école ou un idéal d'égalité des chances. Il est évident que les élèves qui grandissent dans des familles qui assument pleinement leur mission d'éducation ou dans des familles dont la culture est étroitement articulée à celle de l'école, ceux-là tirent très généralement un plus grand fruit de leur scolarité que ceux dont la famille est disloquée ou dont la culture familiale est plus éloignée de la culture scolaire.

Mais comment progresser ? Comment améliorer l'articulation du cercle familial et du cadre scolaire, pour paraphraser le titre de notre Université d'été ? Comme le dit la sociologue Danielle Moureau, on pourrait imaginer de rendre les familles plus « carrées » ou, au contraire, d'« arrondir » les écoles. Ce sont évidemment deux positions théoriques. Dans son esprit, rendre les familles plus « carrées », ce serait faire en sorte que, en arrivant à l'école, les enfants soient déjà familiarisés avec les codes de l'école, c'est-à-dire avec la fréquentation de l'écrit, avec le plaisir d'apprendre, avec l'idée que l'école est intéressante, avec la conviction que la réussite vient du travail et se mérite.

« Arrondir » les écoles, au contraire, ce serait attendre de celles-ci qu'elles s'adaptent totalement à l'évolution de leur public, en adaptant leurs méthodes d'enseignement et leurs règles de vie collective. En se focalisant avant tout sur le travail individuel et relationnel.

Posons que les ajustements ne pourront pas être unilatéraux : on ne peut raisonnablement ni tout exiger des familles, ni tout attendre de l'école. Mais pour progresser, il y a, à mon sens, un préalable qui consiste à identifier ce qui constitue le propre de la culture scolaire, les éléments indispensables qui font qu'une école se définit comme école et non comme une simple instance d'accompagnement ou d'encadrement des jeunes parmi d'autres.

Le propre de l'école c'est, avant tout, de faire accéder à une culture de l'abstraction qui passe par le rapport à l'écrit. À l'école, l'enfant quitte la seule culture de l'oralité, de l'immédiateté, pour rentrer dans un rapport médiatisé avec la réalité, via un code, l'écrit, qui permet de conserver le message et de le transmettre dans le temps et l'espace. Si ce qui fonde la culture scolaire est parfois très éloigné de certaines cultures familiales, il faut être conscient que c'est en référence à cette culture proprement scolaire que l'école trouve à la fois son sens et sa nécessité sociale.

Cet enjeu est d'autant plus considérable que la culture dominante de nos sociétés est de plus en plus centrée sur le paradigme de la consommation. Au point, dira-t-on parfois, que la culture apparaît désormais jusqu'à un certain point comme une contre-culture :

- là où le consumérisme célèbre l'avoir, l'école a pour vocation de former des personnalités capables de ressentir, de juger, d'agir avec les autres sans les instrumentaliser ;
- là où le consumérisme efface le rapport au temps et à l'espace, l'école enseigne la position des savoirs dans le temps et l'espace des cultures humaines. Elle prend aussi le temps nécessaire aux apprentissages et à la concentration, là où la règle du marché — exportée désormais dans les grands médias audiovisuels — est celle du zapping et de l'excitation permanente ;
- là où le consumérisme aplatit toute hiérarchie des contenus culturels au travers de la publicité et de la manipulation des messages, l'école hiérarchise les savoirs, tant par nécessité que par vocation. Lire, écrire, calculer, devenir un homme ou une femme capable de se tenir debout et de vivre avec autrui : voilà l'essentiel.

Mais comment aller plus loin ? Comment dépasser les constats qui pourraient à bon droit nous rendre inquiets ou pessimistes ? C'est ici que nos travaux d'atelier trouvent leur sens et leur justification. J'ai noté

que deux ateliers ont suscité un intérêt particulièrement massif : le premier, consacré à la définition des rôles de chacun et aux conditions d'une véritable coéducation par l'école et la famille, et le second, consacré à l'accrochage scolaire et au partage des responsabilités à ce sujet.

À l'heure où le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a annoncé sa volonté de conclure un pacte pour un enseignement d'excellence et que de la déclaration de politique communautaire contient un paragraphe intitulé « renforcer le rôle des parents dans la dynamique éducative », je me risque à évoquer deux questions concrètes parmi d'autres, qui n'ont pas pour ambition d'épuiser l'ensemble du sujet, mais qui sont des « clés d'entrée » dans la problématique.

Est-il possible, dans la perspective tracée par le Gouvernement, de réfléchir à des mécanismes visant à concrétiser la nécessité d'une véritable coéducation des jeunes par leur famille et par les écoles ? Une étude universitaire, évoquée dans un des ateliers, pointe par exemple le fait que les modes de vie des jeunes entrent fréquemment en collision avec les exigences scolaires : le fait d'aimer se coucher tard et vivre la nuit ; quand la famille ne fixe pas le cadre, la difficulté de se lever à temps et de commencer la journée par un vrai petit-déjeuner pour éviter les hypoglycémies de fin de matinée ; la consommation de psychotropes, dans certaines circonstances, qui tend à se banaliser ; et, de manière générale, le fait que certains jeunes, et c'est bien normal, ne font pas le lien entre un mode de vie « au présent » et les conséquences futures de ce mode de vie. Il faut oser dire que l'absence de contrôle de la part de certains parents sur les rythmes de vie de leurs adolescents peut être partie prenante des difficultés rencontrées par les élèves dans leur scolarité.

Le deuxième point très concret concerne la charge de faire respecter l'obligation d'être présent à l'école. Cette charge ne peut évidemment pas être assumée par l'école seule et une manière de responsabiliser les parents sur ce sujet, comme sur le précédent, est peut-être à réinventer. Parfois, les règles existant en matière d'absentéisme scolaire sont même interprétées par les élèves comme des autorisations à s'absenter sans vraie justification, surtout lorsqu'ils sont majeurs puisqu'ils ont à ce moment la possibilité de s'absenter jusqu'à 20 demi-jours par an sans attestation médicale ni justification parentale ; on sait que les directeurs conservent un pouvoir d'appréciation à cet égard, mais qu'il n'est pas toujours si évident de l'exercer.

Est-on suffisamment conscient de la dimension symbolique de ce type de législation, c'est-à-dire du message qu'elle véhicule, éventuellement par-devers elle ? Un directeur d'école préoccupé par l'importance quantitative de l'absentéisme dans le chef des élèves et par les conséquences scolaires de ces absences a réalisé une enquête interne sur les causes de cet absentéisme. Il s'agit de Fabrice Glogowski des Aumôniers du travail à Boussu. Son enquête n'a pas de prétention scientifique, mais elle donne des indications sur la manière dont se combinent les difficultés tant scolaires qu'extrascolaires : d'un côté le manque de motivation, un manque d'intérêt personnel, l'incompréhension face à certaines matières, une image dévalorisante associée à un parcours difficile, l'école vécue comme une contrainte et, d'un autre côté, la mauvaise influence de condisciples eux-mêmes en décrochage, des difficultés personnelles et relationnelles. Il pointe aussi des formes de décrochage familial, lorsque le décrochage est associé à l'absence ou au manque d'implication des parents, ou à l'éclatement de la famille. Il arrive même que les familles cautionnent le décrochage, ce qui est le cas lorsque l'élève arrête l'école ou ne s'y rend plus de manière régulière, et ce avec l'accord des parents.

Je forme aujourd'hui le vœu en présence de Joëlle Milquet qui s'intéresse à nos travaux qu'il soit possible de se saisir de ces questions au niveau politique, comme c'est prévu dans l'accord de gouvernement, non seulement sous l'angle du soutien des parents, ce qui est parfois bien nécessaire, mais aussi sous l'angle de leur responsabilisation ce qui est aussi une intention exprimée dans l'accord de gouvernement. Des politiques en la matière ont été développées et mises en œuvre à l'étranger, en particulier depuis une vingtaine d'années surtout dans les pays anglo-saxons. Il serait utile d'examiner ces expériences et d'y

réfléchir en référence au contexte qui est le nôtre. Dans une région très proche, la Flandre, un débat a récemment eu lieu sur le point de savoir si le droit aux allocations familiales ne devait pas être associé à certains devoirs comme le respect de l'obligation de fréquentation scolaire. Nous n'avons pas de position sur ce sujet, mais nous pensons qu'un débat mériterait d'avoir lieu.

Le temps, enfin, me manque pour commenter de manière détaillée tous les défis de la législature. Je tiens toutefois à évoquer quelques perspectives qui retiennent particulièrement notre attention. La lecture de la Déclaration de politique communautaire et la présentation qui en a été faite par ses auteurs laissent augurer d'une législature en deux temps. Un premier temps centré sur la réalisation d'économies dans un contexte budgétaire difficile et sur la préparation de certaines réformes ; un second temps durant lequel de nouvelles perspectives sont appelées à se dégager et à se concrétiser.

Le SeGEC répondra à l'appel du gouvernement de construire un dialogue en vue de l'élaboration d'un pacte pour un enseignement d'excellence. Si, assez logiquement, l'on ne sait pas actuellement quelles seront les orientations proposées dans ce pacte, l'intention affichée mérite notre attention. Qui dit « pacte » dit « accord à conclure », ce qui s'oppose a priori à une logique unilatérale de la part des pouvoirs publics. L'ambition affichée est de tracer des perspectives à 10 ans et je retiens aussi un élément de méthode que je vous cite : « les acteurs de l'enseignement, chacun en fonction de leur niveau d'intervention, auront davantage d'autonomie d'action et seront responsabilisés via des objectifs précis et l'évaluation régulière des résultats obtenus ». Face aux questions traitées aujourd'hui, cette orientation pourrait, je l'ai dit, ouvrir de nouvelles perspectives.

Je retiens également le principe de justice auquel se réfère le gouvernement, que je cite à nouveau : « Notre enseignement doit permettre à tous les élèves d'arriver au plus haut de leur capacité, tout en augmentant le niveau des exigences ». Du point de vue de la philosophie politique de l'éducation, le choix est clair. C'est la référence au principe d'équité : conduire chacun au maximum de ses capacités ; et non au principe d'égalité pure et simple : conduire chacun au même niveau de compétence ou de performance.

Ces distinctions, qui peuvent paraître théoriques, seront cruciales au moment où le gouvernement s'attachera à mettre en œuvre les décisions qu'il a annoncées. Ainsi en est-il, par exemple, de la volonté de généraliser une épreuve certificative en fin de scolarité, le fameux « bac » comme l'appellent déjà les médias. Cette épreuve comportera un tronc commun de questions identiques pour tous les élèves en français, mathématiques, sciences et langues modernes, ainsi qu'un examen approfondi dans une de ces matières ou une autre matière enseignée. On sait par ailleurs que les disparités en termes de niveau d'exigence peuvent actuellement être assez importantes suivant les options, les filières et les établissements eux-mêmes. Entre math 2 heures, math 4, math 6 voire 8 heures, quel sera le commun dénominateur ?

Comment trouvera-t-on à appliquer la volonté de conduire chacun au maximum de ses possibilités tout en relevant le niveau des exigences et en évitant si possible une augmentation de l'échec scolaire ? On le voit d'emblée, une telle réforme ne sera pas facile à mettre en œuvre. En dehors de la complexité à concevoir toutes ces épreuves, se posera inévitablement la question du niveau d'exigence souhaitable. L'expérience du CEB, où on a pu observer une évolution assez importante du niveau d'exigence d'une année à l'autre, montre que cette question sera aussi directement posée en fin de secondaire et ce, avec une acuité bien plus grande qu'en fin de primaire.

Une autre réforme délicate concernera le prolongement du tronc commun jusqu'à la fin de la 3^e secondaire. La volonté affichée par le Gouvernement est de compenser les différences de ressources culturelles entre élèves et de contribuer ainsi à la réussite de tous. Au-delà du renforcement de la maîtrise des savoirs de base,

l'idée est de doter ce tronc commun d'une dimension polytechnique en y introduisant des cours scientifiques et techniques pour tous les élèves.

Comme pour le bac, cette réforme se heurtera nécessairement à des questions qui devront trouver une réponse appropriée. Retarder l'orientation est un choix : quel en sera l'effet sur la motivation des élèves, sachant qu'une partie d'entre eux attend un enseignement plus concret, ce que permet le passage dans une filière qualifiante ? Quel sera l'effet de ce choix sur le niveau de compétence technique atteint à la fin du cursus ? Une année de moins pour atteindre un niveau de compétence donné ne va pas de soi, notamment en regard de la volonté de mieux répondre aux attentes du marché du travail. Peut-être s'agirait-il de distinguer plus clairement les filières, suivant qu'elles visent à la transition vers l'enseignement supérieur ou qu'elles visent à acquérir la maîtrise d'un métier ? L'accord de gouvernement envisage cette hypothèse, mais sans préciser l'orientation exacte qui sera adoptée.

Je n'en dis pas plus. Chacun se rendra compte, je crois, qu'aucune de ces réformes ne va de soi et que, pour les mener à bien, une grande capacité de discernement et de dialogue seront nécessaires.

L'accord de gouvernement ouvre aussi de nouvelles perspectives en particulier pour la seconde moitié de la législature. Je citerai notamment :

- l'option d'un certain réinvestissement par la rénovation des bâtiments scolaires et la création de nouvelles écoles pour répondre aux évolutions démographiques ;
- l'engagement à améliorer l'aide aux directions du fondamental ;
- le développement de politiques nouvelles comme l'accompagnement des jeunes enseignants, le tutorat, ou la systématisation des politiques de remédiations au bénéfice des élèves.

Une réforme des cours de religion est également annoncée pour l'enseignement officiel. Pour ce qui concerne l'enseignement catholique, le gouvernement a pris en considération les différences objectives qui existent entre les réseaux d'enseignement, et notamment le fait que les principaux arguments en faveur d'une telle réforme ne trouvent pas à s'appliquer dans l'enseignement catholique.

J'en reste là, en remerciant chacune et chacun pour la participation à cette journée de réflexion. Je souhaite à toutes et à tous une excellente année scolaire et remercie chaleureusement tous les intervenants ainsi que Guy Selderslagh et son équipe qui, comme tous les ans, nous ont préparé une journée de qualité !

Etienne Michel.