

## **L'école et les familles : « Je t'aime, moi non plus »**

(Conférence à la journée d'études du Sénat d'Education et devenir, janvier 2000)

Dans un numéro de 1993 des *Cahiers d'Education et Devenir* portant sur « Les parents et l'école », j'ai trouvé, sous le titre « Les parents vus par un prof », cette description par un professeur de lettres en lycée, Dominique Serre-Floersheim, de ses entretiens avec les parents : « *Ces rendez-vous sont décidément décoiffants : j'y porte successivement la casquette d'assistante sociale, de conseillère conjugale, d'entraîneur sportif, de directeur de conscience, de psychanalyste... J'entends tout et sur tous les tons : il y a les agressifs, les geignards, les implorants, les compatissants, les condescendants... ceux qui chuchotent comme au confessionnal et ceux qui clament comme dans un tribunal...* » Observations peu amènes sans doute, mais qui « passent » très bien dans le monde enseignant. C'est ainsi que le mésamour se distille en salle des profs...

Michel Tournier est plus radical que notre professeur. Dans une nouvelle intitulée « Lucie ou la femme sans ombre », voici comment il met en scène son héroïne, proviseur du lycée de Beaune : « *Lucie était devenue parfaite, impeccable, stylée. Le cheveu tiré, le maquillage mat, l'œil oblong et sec, un petit col rond de batiste blanche sur une stricte robe grise de coupe élégante, elle ressemblait à une nonne de luxe.* » Métamorphose identitaire due à l'action de l'EAVS de Dijon ?... Surtout, plus loin, il examine la relation entre l'école et la famille : « *Il y a une rupture totale pour l'enfant qui passe de sa famille à l'école. L'école n'est pas une grande famille. La famille, milieu biologique, obéit à des courants affectifs, à des forces passionnelles. C'est le règne de l'inégalité, de la promiscuité, du caprice sentimental. On tente parfois de maîtriser cette anarchie. La bonne tenue à table, le voussoiement de règle dans certains milieux, la prohibition de l'inceste, tabous des tabous (pourtant si souvent enfreint dans le silence général), autant de tentatives pour introduire un peu de dressage dans la ménagerie familiale.* » On remarquera le vocabulaire : la ménagerie, le dressage, pour désigner l'éducation familiale. L'école serait-elle pour l'auteur le lieu exclusif d'une éducation humaniste ?

D'où provient donc ce mésamour entre l'école et la famille ? D'une solide tradition républicaine sans doute et d'abord. Ainsi, pour Philippe Meirieu, « *il n'existe pas d'autre pays que la France qui ait construit un système scolaire à ce point contre le système familial.* » On connaît les raisons « républicaines » de cette histoire particulière : soustraire les enfants à des familles jugées trop souvent perméables, de par le magistère des prêtres, aux influences réactionnaires, ou encore trop sensibles, de par l'encadrement syndical, aux sirènes révolutionnaires. Alain, dans ses *Propos sur l'éducation*, en 1935, juge carrément que « *l'école est faite pour libérer les enfants de l'amour de leurs parents.* » « *C'est la machine de guerre contre la famille* » écrit-il. André Gide qui, comme Tournier, avait sans doute d'autres querelles que républicaines à vider avec la famille, lance l'anathème dans *Les Nourritures terrestres* : « *Familles ! Je vous hais ! Foyer clos ; portes refermées ; possessions jalouses du bonheur.* » Ce n'est plus là du mésamour, mais bien de la haine ! Le bonheur, nous dit Gide, voilà l'enjeu ! La « jalousie », la concurrence entre l'école et la famille, c'est sur ce plan qu'elle se livre !

Dans la nouvelle division sociale du travail, à la famille revient l'amour, le trouble, les affects, la recherche du bonheur, l'épanouissement personnel, mais aussi l'enfermement dans un monde limité, « ménager ». A l'école incombe l'ordre, les règles, la loi, l'autorité, la connaissance et l'émancipation, mais aussi l'ouverture sur le monde, l'émancipation, l'accès à l'universel. A la famille les affaires domestiques, à l'école le domaine civique.

Françoise Lorcerie, sociologue et directrice de recherche au CNRS, stigmatise ces représentations collectives sur lesquelles fonctionne la division des tâches, en écrivant à propos de la répartition des rôles dans les conseils de classe : « *Les parents, je l'ai souvent constaté, sont sans cesse renvoyés par les agents scolaires à une logique de fonctionnement domestique. Même délégué, un parent n'est pas perçu par les enseignants, voire par le chef d'établissement, et même parfois par d'autres parents, comme un représentant de l'intérêt général, dont le point de vue est nécessaire à une bonne compréhension de l'intérêt général local que doit servir l'institution, mais comme quelqu'un qui agit en son nom propre et qui va chercher à dévier à son avantage l'intérêt général dont l'institution est comptable (...). Pourquoi, dans la réalité des conseils, les parents sont-ils si souvent tenus à l'écart des informations précises et des discussions, comme les élèves d'ailleurs, pourquoi sont-ils si souvent introduits une fois que les enseignants se sont mis d'accord entre eux, et cantonnés dans une position de greffiers, sauf à dire un mot à la fin ? Parce que l'idée prévaut qu'ils représentent naturellement une logique domestique, tandis que les enseignants et personnels scolaires représenteraient naturellement une logique civique.* »

On peut lire dans ces quelques lignes une critique implicite des républicanistes qui s'abritent souvent derrière les conceptions exposées par Condorcet dans son *Premier mémoire sur l'Instruction publique* : « *L'éducation publique doit se borner à l'instruction (...) parce que sinon elle porterait atteinte aux droits des parents. Une telle institution [une « éducation nationale » supposant un système de croyance à des valeurs civiles ou religieuses (Note de Catherine Kintzler)] brisant les liens de la nature, détruirait le bonheur domestique, affaiblirait ou même anéantirait ces sentiments de reconnaissance filiale, premier germe de toutes les vertus, condamnerait la société qui l'aurait adaptée...* » A la vision d'une famille « lieu de tous les dangers », trouble, carcérale, pulsionnelle, d'un Gide ou d'un Tournier, s'oppose une vision tout aussi manichéenne chez les dévots contemporains de Condorcet, d'une éducation publique potentiellement destructrice de la famille et de la société.

Il est vrai qu'au 20<sup>ème</sup> siècle, avec la pédagogie et l'éducation nouvelle, l'école est devenue intellectuellement pédophile. Dans les écoles normales l'amour de la République se transmue progressivement en amour des enfants. Comment être un bon enseignant, se demande-t-on, si l'on n'aime pas ses élèves ? Ou si on ne parvient pas à leur faire aimer les mathématiques ? Le désir (y compris, chez Neill, celui de ne rien faire) remplace la volonté : Claparède proclame du haut de sa chaire de Genève qu' « *Apprendre par volonté n'est qu'un pis aller* » ; et le plaisir se substitue à la compétence : le CNDP, c'est « *le plaisir d'enseigner* » proclame le slogan des années 80.

En 1947, le bonheur devient même, au détour d'une phrase du Plan Langevin-Wallon, une finalité de l'école : « *La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel.* » Quant à l'épanouissement, il fait son apparition dans l'article premier de la loi d'Orientation de 1989 à côté de l'égalité des chances. De son côté, la famille aussi voit évoluer ses fonctions et doit réviser ses objectifs. Sous la double influence de l'arrivée des femmes au travail et aux responsabilités, et de la libéralisation des mœurs, la famille se « recompose ». Les rôles traditionnels s'estompent et les modèles familiaux se complexifient.

A la « puissance paternelle » succède une improbable « autorité parentale » exercée en principe dans la cohérence et l'harmonie. Des autorités diverses émergent, exercées par d'autres membres de la famille ou des personnages variés, que l'on voit parfois arriver aux réunions scolaires, voire aux conseils de discipline. Les coups de boutoir de la massification du second degré et de l'unification des anciennes filières font profondément évoluer les attentes de la société à l'égard de l'école. A la transmission des connaissances, mission traditionnelle, s'ajoutent maintenant une demande d'efficacité sociale et d'accès à l'emploi, et, depuis peu, une attente éducative de transmission des valeurs politiques et morales, voire, de façon plus normative, d'apprentissage des règles de la vie en commun et de soumission à l'autorité. L'école est devenue le lieu géométrique de tous les espoirs, la matrice à la fois de l'accès au bonheur individuel et à la réussite sociale, et ceci dans un contexte institutionnel marqué par l'injonction à collaborer (la Loi d'orientation parle de « communauté éducative », les fédérations de parents lancent la formule d'un « nouveau contrat » ou l'idée de « coéducation »).

Il y a sans doute loin de la coupe aux lèvres, et du consensus des organisations représentatives aux dissensions vécues sur le terrain. De quoi est fait ce mélange d'attraction et de rejet réciproques, d'attentes disproportionnées et de condamnations définitives ? S'agit-il seulement, comme le développe le sociologue François de Singly, de se repasser le « *mistigri* » de l'autorité (hier conjointement assurée par les figures du père de famille et du maître d'école), avec pour résultat la concurrence sur le terrain plus affectif de l'implication personnelle ? Toute cohabitation n'est-elle pas, par essence, conflictuelle ? Collaborer veut-il dire placer l'autre sur son terrain d'élection pour mieux le déstabiliser ?

Sur quoi peuvent déboucher en effet les tirs croisés de professeurs enjoignant aux familles de mieux assurer l'encadrement pédagogique de leurs enfants, et de parents demandant aux enseignants de mieux normer les comportements de leurs rejetons ? Signes de la dégradation du climat : la montée de l'agressivité et de la violence, et le développement de la « médiation sociale » sur terrain neutre, nouveau champ d'action pour les travailleurs sociaux. On parle maintenant de mettre en place des formations pour parents et enseignants, afin de les aider à se parler, mieux assumer leurs propres rôles et présenter des attentes plus raisonnables à leurs partenaires éducatifs. Et quelle place faire à la diversité culturelle des familles ? Son rejet par la tradition « républicaine » ne débouche-t-il pas aujourd'hui sur des conflits dont on n'est pas sûr qu'ils se développent uniquement sur la base de malentendus ? Ne sont-ils pas non plus, parfois, le reflet de l'indifférence, du mépris ou de la xénophobie de certains enseignants ou chefs d'établissement ? Claude Pair nous parlera sans doute des clichés et des préjugés qui altèrent les représentations que nous avons des familles du Quart Monde.

En deçà de ces questions de fond, pour lesquelles les réponses mettront du temps à se décanter, rien n'empêche, à plus court terme et de façon plus pragmatique, d'interroger les structures de collaboration imaginées au moment de la décentralisation, avec le recul de près de quinze ans d'expérience, et de réexaminer les formes de la démocratie scolaire. Ainsi, la composition des organes consultatifs et délibératifs doit-elle être revue ? Ou faut-il en imaginer d'autres ? La représentativité des délégués de parents est-elle vraiment de même nature dans un conseil de classe et dans un conseil d'administration ? Une présence accrue des parents dans la vie des lycées va-t-elle dans le sens de l'accès des jeunes à l'autonomie, et les lycéens y sont-ils véritablement favorables ? Enfin, l'équilibre recherché par la loi de 1989 dans le processus d'orientation peut-il être définitivement considéré comme juste et efficace ? Voilà, n'en doutons pas, des questions qui ne manqueront pas, elles aussi, d'alimenter nos réflexions et nos débats.