

Rester soi-même pour collaborer

Devant les critiques des enseignants concernant la démission des parents et les plaintes des parents à propos des échecs scolaires se pose la question de la responsabilité et du pouvoir de l'école et de la famille. Qui sont-elles ? Que peuvent-elles faire ? Comment ? L'interdépendance intelligente de ces deux entités éducatives si différentes n'est possible qu'à une condition : rester elles-mêmes, sans devoir se dénaturer pour remplir des missions qui ne sont pas les leurs.

DANIELLE MOURAUX

Dès qu'un enfant franchit la porte de première maternelle, sa famille lâche une des rênes éducatives et la confie à l'école, mandatée pour nourrir cet enfant et le conduire hors de sa famille, dans le monde. Ce passage de pouvoir de la communauté familiale vers l'institution scolaire va déclencher une série de régulations et de dépendances assorties de pertes d'autonomie et d'identité : la famille va se transformer pour répondre à l'attente de l'école de la voir s'impliquer dans la scolarité de ses enfants et l'école va se transformer afin, croit-elle, de mieux accueillir les familles en répondant à leurs attentes supposées.

FAMILLE ET ÉCOLE : DEUX LOGIQUES DE PENSÉE, DEUX REGISTRES D'ACTION

La famille est une communauté¹ où priment l'affectif (je sens, je ressens), l'individuel (je suis), le particulier (moi, l'unique) et l'appréciatif (j'aime, je déteste, je crois, je suis convaincu).

L'école est une institution où priment le cognitif (je cherche à comprendre, je sais), le collectif (j'apprends par, pour et avec les autres), l'universel (j'apprends ce qui nous rassemble, la culture de l'écrit et de l'abstrait) et l'évaluatif (je mesure ma progression).

¹ Lors des formations que j'adresse aux acteurs scolaires, je représente de manière ludique et symbolique la famille par un rond, l'école par un carré et la société par un hexagone.

Le produit de cette logique *ronde* par la logique *carrée* crée la logique *hexagonale* en œuvre dans la société, où priment l'actif (j'agis), le sociétal (avec tous, dans tous les domaines), le hiérarchique (selon mes compétences) et le payant (il faut que ça marche). Dans cette « multiplication », le coefficient *carré* est indispensable pour comprendre le système et le changer si nécessaire, c'est-à-dire mener à une autonomie radicale.

LES FAMILLES SONT DIVERSES

Les familles développent des capitaux sociaux et des habitus culturels différents, qui produisent divers rapports au savoir et à l'école. Cette diversité est catégorisée en trois types de familles selon ce qu'elles positionnent en leur centre et qui leur sert de moteur : les *très rondes*, les *carrées* et les *hexagonales*.

Les familles *très rondes* se centrent essentiellement sur le communautaire. Elles usent de l'oral pratique et méconnaissent l'écrit et l'abstrait. Elles voient l'école comme dans un brouillard, avec leurs lunettes rondes, leur ethos domestique, sans toujours la comprendre mais en étant persuadées qu'elle est importante (Delvaux, Joseph et Mangez, 2002). Elles lui font confiance et, se sentant incompétentes ou impuissantes, restent à distance avec l'espoir que les enseignants seront bons et aim/aideront leurs enfants. Malgré cette faiblesse apparente, elles régulent l'école via des plaintes, des appels à l'aide, des absences craintives, une soumission latente et quelquefois aussi, en réaction à l'échec fréquent de leurs enfants, des refus catégoriques, des fuites, des colères explosives.

Les familles *carrées* donnent priorité aux valeurs de l'école telles la ponctualité, l'effort, le mérite, le respect. Elles ont l'ambition de devenir professionnelles de l'éducation. Elles possèdent techniquement l'écrit et l'abstrait sans toujours en maîtriser la culture. Elles voient l'école de l'intérieur et en connaissent les forces et la puissance mais aussi les limites et les faiblesses. Elles savent comment aider leurs enfants et « pédagogisent » la moindre de leurs activités. Elles n'hésitent pas à réguler l'école en la bombardant poliment de leurs remarques, propositions et recours ou/et en l'envahissant plus institutionnellement via la participation et la collaboration dont l'excès mène à une ingérence opérante et profonde car ciblée sur le pédagogique aussi. Ce sont leurs enfants qui, statistiquement, réussissent le mieux leur scolarité obligatoire.

Les familles *hexagonales* ont « multiplié » le *rond* et le *carré* et les ont rendus opérationnels notamment par la maîtrise de la culture de l'écrit et de l'abstrait qui leur assure une position sociale haute à laquelle elles donnent priorité en consacrant temps et énergie à leur profession, carrière, réseaux, savoirs, pouvoirs. Elles relativisent l'importance de l'école et, parce qu'elles la voient comme un instrument de mobilité sociale et un lieu d'épanouissement, réclament qu'elle se mette à leur service et qu'elle certifie la valeur de leurs enfants. Elles régulent l'école par la revendication de leurs droits individuels (libre choix, recours) en passant si nécessaire par la collectivisation ponctuelle de la lutte, par des interventions fortes auprès de la hiérarchie, par le lobbying, les pressions, les

menaces. Elles savent comment (faire) aider leurs enfants, si nécessaire en recourant au préceptorat. Portés par leur projet familial d'ascension sociale, leurs enfants restent majoritairement ceux qui réussissent la scolarité la plus poussée.

Afin de mieux tirer parti du système scolaire, ces trois types de familles cherchent à faire l'école à leur image : les premières espèrent plus de *rondeur* accueillante, les secondes davantage de savoir *carré*, les troisièmes une efficacité plus *hexagonale*. Mais quelle que soit leur position particulière, toutes les familles restent avant tout *rondes*, prêtes à défendre becs et ongles leurs petits, à se laisser emporter par leurs sentiments, à affirmer leurs opinions et dire leur désaccord. Cette attitude typiquement *affective, individuelle et appréciative* a le don d'exaspérer les enseignants qui, selon les cas, se sentent agacés et tristes, agressés et inquiets, ou méprisés et en colère. Nous verrons plus loin comment l'école réagit à ces stratégies scolaires des familles ; mais voyons d'abord comment l'école porte son influence régulatrice au cœur même des familles.

L'ÉCOLE RÉGULE LES FAMILLES

Dès que l'école entre en jeu, elle bouleverse la vie des familles car elle attend qu'elles s'impliquent dans la scolarité, s'investissent dans l'école, collaborent à l'éducation. L'école pénètre ainsi dans les familles et y fait sa place, plus ou moins grande et centrale. Cette présence scolaire est perturbante car elle pousse la famille à s'adapter dans tous les domaines de sa vie : la gestion du temps et du budget, l'aménagement de l'espace, les tâches de chacun, les principes et méthodes d'éducation des parents, leur maîtrise de l'avenir, l'évolution de l'enfant lui-même, l'image de soi donnée et reçue, la vie privée, l'insertion sociale de la famille (Perrenoud, 1987).

Selon les types de familles, ces pressions régulatrices de l'école sont perçues comme des contraintes ou des libertés ; elles suscitent un déni, une résistance, une opposition ou au contraire sont acceptées, intégrées voire renforcées. Cette régulation des familles par l'école découle objectivement de la dépendance des familles qui recourent au « fournisseur » scolaire pour satisfaire leur besoin d'instruction et de socialisation. Une fois inscrites, elles sont tenues de fournir chaque jour un enfant propre, frais et dispos, respectueux, motivé à apprendre, curieux, bref un enfant-élève clé sur porte. Mais on sait que toutes les familles n'ont pas le même mode de « production » : les *rondes* sont les moins performantes et sont ainsi défavorisées.

Elles sont aussi dévalorisées car, à cette régulation objective s'ajoute une pression moralisatrice issue de l'image que les enseignants se font de l'échec scolaire : habitués aux familles *carrées* (leur propre famille l'est) qu'ils croient universelles et « normales », les enseignants n'admettent guère que les autres familles ne positionnent pas l'école en leur centre. Ils estiment qu'elles manquent de discernement, de volonté, de courage, de respect, bref qu'elles démissionnent. Ils sont persuadés que, puisque l'inégalité scolaire prend sa source dans les familles, celles-ci sont aussi maîtresses de la solution, apparemment si

simple : devenir plus *carrées* ! Et c'est ainsi que, depuis longtemps, on assiste à une vaste opération de scolarisation des familles, si forte et si lourde que certains chercheurs parlent d'impérialisme scolaire (Vatz-Laaroussi, 1996).

Parmi les multiples mécanismes scolarisateurs, le travail *scolaire* à domicile est remarquable car sa présence quotidienne et massive dans les familles ainsi que sa prégnance dans la réussite en font un élément intouchable de l'ordre scolaire. Pour preuve, les passions qui se déchainent tant chez les enseignants que chez les parents à l'idée de questionner ce système qui, à la réflexion, produit des effets contraires à ceux attendus aux trois niveaux de la pédagogie, de la famille et de la société². Il est tabou, ce travail scolaire à domicile, tant dans le fondamental qui refuse la régulation introduite par le décret en 2001 que dans le secondaire où il devient la condition de la réussite³. En dépit des impossibilités constatées dans bien des familles d'en assurer le suivi, il parvient à se maintenir grâce à la création d'un filet de repêchage tant public et institutionnel (les écoles de devoirs) que privé (le juteux soutien scolaire). C'est le summum de l'externalisation : l'école confie à des non-enseignants le soin de faire étudier les élèves. Paradoxalement, en régulant les familles, elle accroît sa dépendance envers elles puisqu'elle leur redonne le pouvoir d'instruction et de sélection qui lui était confié ; elle passe la main non seulement pour satisfaire ses besoins, mais pour remplir ses missions.

Plus grave : en maintenant l'élève et sa famille dans la forme et la pédagogie scolaires, en n'osant pas lâcher prise, l'école gêne voire empêche l'expérimentation d'autres formes d'apprentissage, familiales et sociales, et compromet le transfert vers les compétences, vers la capacité à orchestrer tous ses savoirs pour mener une action sociale complexe.

Vu que cette scolarisation des familles, attendue comme la solution miracle, ne se réalise pas partout, l'école, sûre de la pertinence de son message, se focalise sur la communication (qui serait mauvaise) et s'échine à trouver la bonne manière de dire aux familles comment elles doivent s'y prendre pour devenir carrées... Le problème, c'est que l'école n'a pas le pouvoir de changer la forme de la famille. Elle s'épuise donc en vain, mais cette insistance n'est pas sans effet car si l'école persiste à exiger de toutes les familles ce que seules les familles *carrées* peuvent faire sans trop de problème (ce qui ne signifie pas sans mal !), si elle uniformise les relations école-familles sur un seul modèle, elle renforce sa propre dépendance face aux familles tout en muselant leur autonomie éducative et elle augmente inévitablement les inégalités entre les familles.

2 Dit brièvement, l'autonomie espérée est remplacée par une dépendance persistante de l'élève vis-à-vis de l'école et par un renvoi à la dépendance socioculturelle de l'enfant vis-à-vis de sa famille ; la communication attendue avec les parents devient impossible car ce système les infantilise et les culpabilise ; le lien parental et filial se dénature en devenant évaluateur ; la scolarisation des familles comme condition de la réussite vire en reproduction des inégalités sociales.

3 L'énorme majorité des enseignants donnent du travail scolaire à domicile ; une normalienne avait cette formule savoureusement naïve : « Moi je donnerai des devoirs pour que le scolaire devienne inné chez tous les enfants. »

LES FAMILLES RÉGULENT L'ÉCOLE

Les familles, on l'a vu, adressent à l'école des demandes globalement *rondes* auxquelles l'école répond en se communitarisant : elle déforce les éléments *carrés* puisqu'elle renforce les *ronds*.

L'affectif : pour répondre aux besoins affectifs croissants, l'école centre son action sur la recherche du bonheur à l'école, de l'épanouissement et du bien-être de tous. Cela amène les enseignants à jouer les rôles de parents, confidents, amis, psychologues, assistants sociaux. Cela transforme les « règles pour apprendre ensemble » en « règles pour se sentir bien ».

L'individuel : pour satisfaire aux attentes de réussite de chaque enfant, l'enseignement et la remédiation s'individualisent et s'externalisent, renonçant à tirer tout le parti de la richesse du collectif scolaire.

Le particulier : pour répondre aux envies de rester entre soi, avec ses semblables, les écoles et les classes s'homogénéisent en rassemblant les mêmes types d'élèves dans des ghettos élitistes ou populaires. Cela les amène à adapter leur enseignement, leur mode de socialisation et leur niveau d'exigence. Cela les empêche de faire société et de conduire à l'universel.

L'appréciatif : pour plaire et être plus chaleureuse, l'école se transforme en une communauté que les élèves transforment illico en un club de copains qu'ils fréquentent plus pour se lier que pour apprendre. L'évaluation perd ainsi sa place centrale au profit de l'appréciation, du jugement, du goût, des croyances... avec leur inséparable revers : opposition, injustice, dégoût, violence.

En même temps qu'elle *s'arrondit*, l'école répond aussi plus volontiers aux attentes particulières des familles *carrées* et renforce la logique scolaro-scolaire autocentrée et autojustifiée, qui conduit bien des élèves à ne plus donner qu'un sens institutionnel à leur scolarité : ils s'en tiennent au rôle d'élève sans entrer dans le statut d'apprenant, ils travaillent plus pour les points que pour apprendre, ils calculent le moindre effort.

GARANTIR LE DROIT À L'AUTONOMIE RADICALE

Cette interdépendance entre familles et école, que l'on pourrait qualifier de sauvage car peu réfléchie, risque de mener à une confusion paralysante. Si l'école se désinstitutionnalise et si la famille se décommunautarise, elles abandonnent une large part de leur autonomie radicale, c'est-à-dire le droit d'être ce qu'elles sont, de définir librement leurs fins et d'agir avec leurs moyens propres (voir article de B. Delvaux dans ce dossier).

Ce droit dépend de la capacité à prendre distance pour comprendre qui l'on est et ce que l'on fait. Et celui qui, assurément, a le plus besoin de comprendre ce qu'on lui demande ici et là, c'est celui qui, matin et soir, passe de la *rondeur* de l'enfant au *carré* de l'élève. Pour aider tous les enfants à réussir

ce passage, il importe de leur enseigner⁴ qu'accrocher à l'école, c'est réussir les quatre passages sociocognitifs.

Passage 1. Mettre leur affectif en sourdine et entrer dans le cognitif: apprendre pour comprendre, pas seulement pour faire plaisir ou par peur d'être puni; passer du langage affectif, où l'on parle pour exister, au langage cognitif où l'on observe, analyse, classe, transfère, schématise, théorise; dépasser la tâche et l'exercice pour atteindre le savoir puis dépasser le scolaire pour atteindre le culturel.

Passage 2. Entrer dans le groupe classe et l'école, et surmonter la crainte de perdre une part de soi-même en se soumettant aux règles collectives. Admettre que chacun est concerné par des règles impersonnelles, qui visent d'abord à travailler et apprendre ensemble, accessoirement à vivre heureux avec des amis.

Passage 3. Partir de son expérience particulière: s'appuyer dessus et s'en éloigner, s'en servir comme d'un tremplin vers l'universel, le global, ce qui est référencé, reconnu, validé par les sciences.

Passage 4. Moins miser sur une appréciation et accepter le regard évaluatif qui mesure ce qui est fait et ce qui reste à faire. Quitter l'insouciance de la gratuité, où il suffit d'être ce que l'on est, pour la responsabilité de l'action, où il s'agit de faire ce qui est attendu.

On sait aujourd'hui que, par la méconnaissance de ces quatre passages, les pratiques enseignantes habituelles construisent à leur insu de multiples malentendus sociocognitifs qui empêchent tant les élèves que les enseignants de se dégager du *rond* pour entrer de plain-pied dans le *carré* (Bonnéry, 2007; Bautier, 2006).

Si l'on vise une autonomie radicale des citoyens, le coefficient *carré* doit absolument être maîtrisé par tous les enseignants et enseigné à tous les élèves car il est le seul garant d'une connaissance des règles et d'une capacité réflexive porteuse de changement. Pour cela, l'école doit s'affirmer davantage comme le lieu d'apprentissage par excellence, où priment effectivement le cognitif, le collectif, l'universel et l'évaluatif; en même temps, elle doit autoriser la famille à se consacrer davantage (et sans remords) à l'affectif, à l'individuel, au particulier et à l'appréciatif. ■

4 Leur dire explicitement et systématiquement, leur indiquer les obstacles et difficultés, chercher des solutions, s'assurer qu'ils ont compris...

Bibliographie

Bautier É. (2006), *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Escol.

Bonnéry St. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

Delvaux B., Joseph M. et Mangez É. (2002), *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, Cerisis-UCL.

Perrenoud Ph. (1987), *Ce que l'école fait aux familles: inventaire*, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/familles.html>.

Vatz-Laaroussi M. (1996), « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? », dans *Lien social et politiques*, n° 35.