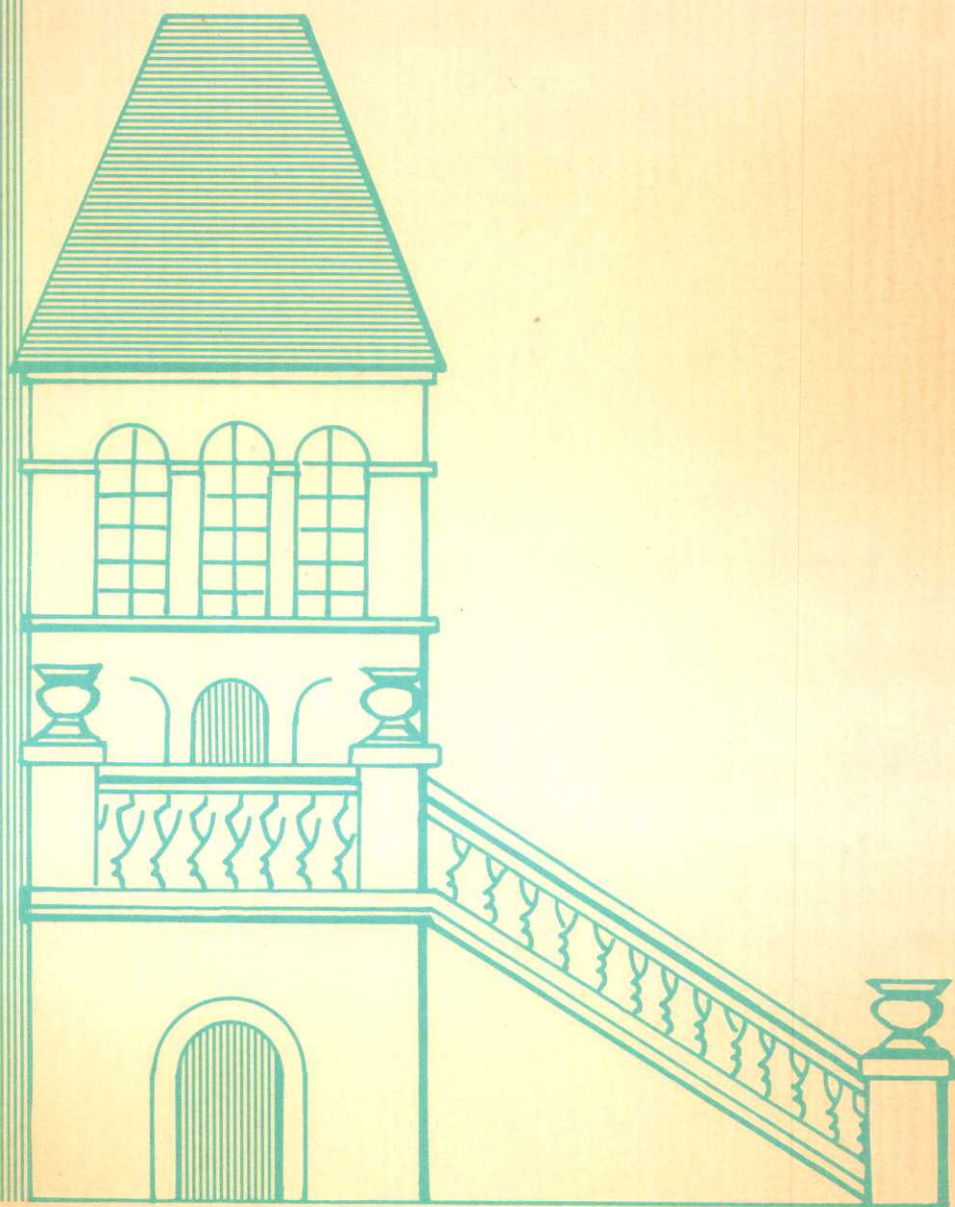


LA FAMILLE ET L'ÉCOLE



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

JULES SUPERVIELLE

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRÉSIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRÉSORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT
Francis DOL

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 60 F MEMBRES ADHÉRENTS 40 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LA FAMILLE ET L'ÉCOLE



- Sommaire

AVANT - PROPOS	3
Nouvelle famille, école nouvelle, par Jacques POUJOL, CIEP, Délégué général de la Fédération Inter- nationale pour l'Éducation des Parents. (FIEP)	5
L'Enfant et l'adolescent entre la famille et l'école, par Ettore GELPI, UNESCO.	16
Langue de la famille et langue de l'école, par Madeleine GOUTARD, Présidente de l'Organisation Mondiale pour l'enseignement préscolaire (OMEP).	27
Jouer en famille, jouer à l'école, apprendre à vivre, par Lazarine BERGERET, FIEP, Ecole des Parents de Paris	37
Rythmes scolaires, rythmes de travail, rythmes de vie, par Andrée BERTIN, Présidente de l'Association Générale des Insti- tutrices des Ecoles Maternelles.	44
Temps familial et Temps scolaire. par Josette Terny, Inspectrice de l'Éducation Nationale.	51
Pour une éducation globale : La communication parents- enseignants par Jean-François MAURY, Inspecteur d'Académie.	58
Les relations famille-école aujourd'hui. par Marie-Françoise FUCHS, Ecole des Parents de Paris.	65
La relation entre parents et enseignants. par Moncef GUITOUNI, Directeur du Centre de psychologie préven- tive et de développement humain Montréal (Québec).	69
Dans la presse écrite : Ecole et Famille. par Jany BAUDET, CIEP, Déléguée générale adjointe de la Fédéra- tion Internationale pour l'Éducation des Parents.	74

Liens entre école et famille aux lycée et collège expérimentaux Marseilleveyre, 1ère partie : le point de vue des parents par Monique GALMIER, Présidente de l'Association de parents et d'éducateurs de Marseilleveyre (APEM).	81
2ème partie : Le point de vue des enseignants, par Jean NATURSKI, Professeur de lycée.	87
Histoire familiale et choix professionnel. par Gisèle REVOL, Ecole des Parents de Paris.	90
Ecole et familles de migrants. par Géni de LIMA et Roselyne de VILLANOVA, enseignantes de portugais dans les écoles élémentaires de Sèvres.	96
La Vie de Sèvres	105



A V A N T - P R O P O S



Entre la famille et l'école, qui cherchent l'une et l'autre leur nouveau visage, les relations sont plus que jamais difficiles. Pour que le dialogue puisse se rétablir, dans l'intérêt des jeunes et de leur avenir, il faut repartir sur de nouvelles bases : «à *nouvelle famille, école nouvelle*».

Autour de ce problème, la Fédération Internationale pour l'éducation des parents a réuni à Sèvres, en mars 1981, un séminaire international. Les spécialistes de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire y ont confronté leurs réflexions, en vue d'élaborer un projet commun. Nous leur avons demandé d'en donner ici les grandes lignes.

Tous mettent au premier plan le respect de l'autonomie de l'enfant et de l'adolescent, mais il reste à tenir compte de facteurs très divers, comme : - les conditions de vie (particulièrement difficiles quand s'y ajoutent les problèmes spécifiques des «*migrants*») - l'influence des groupes de pairs - la confrontation de la langue de l'école avec celle de la famille - le rôle éducatif du jeu dans l'épanouissement de l'enfant - l'harmonisation du temps familial et du temps scolaire, etc...

Réconcilier la famille et l'école dans un concept global de l'éducation, en passant par une redéfinition des rôles et un changement des mentalités, c'est une œuvre qui demandera courage et lucidité. Puissent ces travaux, qui joignent la chaleur humaine à la compétence, contribuer à cet effort et ouvrir de nouveaux espoirs.

Jean Auba

NOUVELLE FAMILLE, ÉCOLE NOUVELLE



Depuis quelques années, s'est installé dans les esprits, un discours hypercritique sur les deux principales institutions éducatives de notre société : la famille et l'école. Le mot *décadence* est le mot-clé de ce discours. On idéalise à plaisir la famille et l'école d'antan pour mieux se lamenter sur leurs héritières d'aujourd'hui. Cependant, dans les critiques adressées à ces deux institutions, il existe des différences notables de ton et de contenu.

Ainsi, aux imprécations d'un André Gide «*Familles, je vous hais !*», a succédé l'apitoiement pour cette grande invalide qu'est devenue de nos jours la cellule familiale : amputée par le divorce, gangrenée par le déclin de l'autorité parentale, claudicant tant bien que mal sur les deux béquilles des allocations familiales et de la sécurité sociale, essuyant à la fois les quolibets des jeunes pour qui le mariage est devenu une institution désuète et des éducateurs qui considèrent que tous les handicaps psycho-pathologiques ou socio-culturels sont contractés en son sein.

La famille des années écoulées a longtemps été affublée de l'épithète de «*nucléaire*», pour caractériser une forme de groupement social réduit à un noyau : «*père, mère, enfants*», par opposition à une famille étendue groupant d'autres ascendants et collatéraux. Philippe Ariès fait remonter au Moyen-Age l'origine de ce type de famille qui s'implanta en Occident en même temps que le mariage devient une affaire d'amour. Il est de moins en moins sûr que la famille nucléaire soit encore, dans les sociétés industrielles, le type dominant, car, à force de se «*nucléariser*», elle est devenue «*fissile*», d'autant plus apte à exploser qu'elle s'est davantage repliée sur elle-même : explosible dans son noyau central, le couple, qu'il s'agisse de divorce, de séparation ou de dissolution dès la conception de l'enfant avec pour conséquence le développement de la famille monoparentale ; explosible aussi au niveau des enfants qui, à peine couvés, sont laissés à eux-mêmes et volent précocement de leurs propres ailes, avec pour résultat une famille «*éclatée*» où, dans la maison vide, désertée par les parents travaillant à l'extérieur, le frigidaire joue le rôle de mère nourricière et le poste de télévision tient lieu de père-éducateur.

La famille, dit-on, se dissout par disparition progressive de ses fonctions essentielles dont la société a pris le relais. On n'accouche plus chez soi mais dans les maternités. On ne soigne plus à la maison

les malades et les vieillards. On confie aux crèches les tout jeunes enfants. Aux apprentissages élémentaires reçus au foyer ou dans le voisinage, s'est substituée une scolarisation de plus en plus précoce. Les loisirs sont aussi pris en charge par des organismes spécialisés. Ainsi, le temps que la famille consacre aux enfants rétrécit comme une peau de chagrin. L'absentéisme parental s'aggrave d'une détérioration de la qualité du temps passé avec les enfants. Ceux-ci ne voient plus leur père travailler. Le spectacle quotidien est généralement celui de la mère accablée par les soins du ménage, s'ajoutant à ses tâches professionnelles et celui du père fatigué, lisant son journal. L'intrusion de la télévision mord sur les échanges interpersonnels. Même la fonction de parole est déléguée par la famille aux médias. La fonction d'écoute disparaît presque totalement. Les week-ends même deviennent fastidieux et les grandes errances du temps des vacances ne répondent pas toujours aux attentes des parents et des enfants.

Non seulement, déplore-t-on, on n'a plus le temps d'être parent mais on n'a plus très envie d'en assumer les fonctions éducatives. Dans la société de production et de consommation, l'enfant peut devenir un gêneur. Si l'on s'occupe de lui, c'est pour projeter sur lui le désir de réussite ou d'enrichissement qu'on n'a pas complètement assouvi pour soi-même. L'enfant est valorisé uniquement, par rapport à ce qu'on attend de lui. Il doit préparer son avenir, c'est-à-dire, s'apprêter à devenir un producteur bien payé pour être un consommateur nanti. On «pousse» les enfants dans leurs études. On leur dit de bien travailler. On se projette sur eux, sans leur donner vraiment le goût de vivre.

Ainsi naissent dans les familles des conflits d'autant plus graves qu'ils sont vécus dans un cadre plus rétréci. Oedipe ne veut plus ressembler à son père. Pour lui, la seule issue est la révolte ou la fuite. Piégés dans l'exercice solitaire de leur pouvoir, les parents isolés hésitent entre l'autoritarisme et le laxisme. Les adolescents sont happés par le groupe de pairs, véritable lieu de leur solidarité, de leurs surenchères libertaires et de l'élaboration de nouvelles valeurs hostiles à toute autorité.

Comparé à celui qu'inspire la famille, le discours critique contemporain sur l'école est moins fait d'apitoiement que de protestation et de revendication. Le public ne suit pas Illich dans ses rêveries sur un monde sans école, mais il soulage à la fois sa bile et son anxiété en évoquant le spectre de la mort du monstre pachydermique auquel notre société contemporaine a donné le jour. En effet, face à une famille mutilée et atrophiée, l'école est malade d'hypertrophie. Il faut sans cesse de nouveaux locaux -plus ou moins bien adaptés-, de nouveaux enseignants -avec ou sans la vocation d'enseigner-, pour suffire aux besoins de millions d'enfants astreints à la scolarité obli-

gatoire dont les études peuvent s'étaler de 2 à 30 ans et plus. Les programmes et les manuels s'alourdissent. Tandis que la matière pédagogique s'épaissit, elle perd en efficacité, concurrence qu'elle est par les messages dilués des médias. On dénonce dans l'école tantôt une garderie destinée à éloigner les enfants le plus longtemps possible du marché du travail, tantôt une machine à sélectionner qui «*oriente*» les enfants au nom de normes préétablies sans que leur voix ou même celle de leurs parents puisse se faire entendre. L'école, dit-on, semble ne s'être donné pour mission que de normaliser et de standardiser. Exigeante lorsqu'il s'agit de «*connaissances*», elle n'a cure de créativité. L'école manque de nerf. Elle s'affaiblit en grossissant. Elle fait de l'anémie grasseuse.

Adultes minoritaires, noyés dans des troupes d'enfants, comment les maîtres pallieraient-ils les carences mentales et affectives dont souffrent les enfants qui leur sont confiés ? Les élèves doivent passer par la dure épreuve des notations, des sanctions, des redoublements ou des renvois lorsqu'ils n'atteignent pas le niveau idéal fixé par les enseignants. Ceux-ci disposent sur la destinée des enfants d'un pouvoir sans limite : une note accordée dans une discipline de base, un avis négatif de passage dans la classe supérieure ou dans telle ou telle section peuvent décider du sort d'un individu. Bien que beaucoup d'enseignants n'endossent pas de gaîté de cœur le rôle que leur assigne la société, les règles de compétition du monde économique ont transformé l'école en tribunal chargé de distinguer les meilleurs des moins bons. Puis, pour soulager sa bonne conscience, la société demande aussi vertueusement à l'école d'égaliser les chances : les maîtres se trouvent alors devant l'objectif irréalisable de rattraper ceux qui sont nés dans un milieu défavorisé sans cesser pour cela de stimuler ceux qu'anime le désir de réussite de leurs parents.

Les idéologues de tous bords harcèlent de toute part ce monstre froid qui endoctrine trop ou n'endoctrine pas assez, qui néglige l'enseignement de la morale ou, au contraire, véhicule les valeurs d'une société contestée, qui tyrannise les enfants ou leur laisse tout faire, qui ne consacre pas assez de temps à l'enseignement traditionnel ou ne les prépare pas assez concrètement à la vie, qui les ennuie et cherche trop à les amuser, etc...etc...

L'école hypertrophique est une cible trop grosse et trop tentante pour que les media ne prennent pas un malin plaisir à la cribler périodiquement de coups. Même les parents qui n'oseraient pas les affronter directement ricanent entre eux des attaques dont les enseignants sont l'objet et ceux-ci souffrent d'être les mal aimés de la société. Tout le monde ne se met d'accord que sur un point : l'école n'est plus ce qu'elle était.

Le discours hypercritique n'épargne naturellement pas les jeunes et les adolescents, coincés qu'ils sont entre les deux institutions chargées de les éduquer.

Récusant comme «*modèles*» parents et enseignants, portés à lancer le même défi à l'autorité des parents et au paternalisme régnant au sein de la société comme au sein de l'école, ils sont enclins à suivre les pulsions primaires qui les poussent vers le plaisir plus que vers le travail. C'est tout le «*système-père*» qui est mis en cause par eux, en même temps que ses interdits et ses tabous. Pourquoi ne pas marcher sur les pelouses ? Pourquoi ne pas régler la sono au volume maximum à deux heures du matin ? D'autres modèles que ceux du père et de l'enseignant sont disponibles : les vedettes lancées par les médias, les héros des bandes dessinées. D'autres conformismes remplacent ceux de la famille et l'école : blue-jeans, havresacs des surplus américains, couverts d'inscriptions et d'emblèmes écologiques ou pacifiques, cheveux agressivement longs ou agressivement rasés manifestant l'adhésion à tel ou tel groupe musical en vogue ou l'appartenance à telle ou telle bande. Conformistes, les jeunes le sont aussi dans l'usage du tabac ou de la drogue, dans le langage décontracté, dans le vocabulaire simpliste et plus généralement par le refus global de l'influence des idées et des comportements adultes, de l'empreinte parentale sur les attitudes fondamentales et sur les façons de penser et de l'apport éducatif de l'école.

Il n'y a plus, de la part d'un nombre croissant de jeunes, de consensus pour apprendre. Les modèles traditionnels de vie ne sont plus admis tels quels. La séquence - «*travail scolaire - travail professionnel - consommation et loisirs*» est contestée. Parents et maîtres voient avec horreur un style de vie «*autre*» s'installer en lieu et place de celui qui reposait sur tout un système de valeurs dans lequel la gratification suivait l'effort et où la bonne conscience constituait la plus exaltante des satisfactions.

Il n'est pas surprenant dans ces conditions que les ruminations hypercritiques sur la famille, l'école et la jeunesse secrètent dans la société la nostalgie rétrograde d'un monde idéalisé, peuplé de parents et de maîtres affectueusement autoritaires, d'enfants joyeusement disciplinés, de bons petits élèves aux cartables bien remplis, aspirant à travers plusieurs années d'efforts studieux, à des récompenses morales de distribution de prix : un monde dans lequel famille et école ne rencontreraient plus aucune résistance à leur projet commun de reconduction de la société dans son état économique, social et culturel antérieur.

Curieusement le dialogue actuellement le plus nourri entre famille et école se situe au niveau des regrets des beaux jours d'autrefois. «*Ah ! si tu étais comme avant !* » dit la famille à l'école -

«*Ah ! comme tu as changé*», lui répond l'école en écho. Les parents sont scandalisés que leurs enfants reviennent du cours préparatoire en disant qu'ils ont joué. Ils s'étonnent qu'on ne leur donne plus de devoirs à faire à la maison. Ils se scandalisent de ne plus retrouver Vercingétorix et Jeanne d'Arc à leur place dans les manuels. Ils déplorent les nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture et de la grammaire et partent en guerre contre les mathématiques modernes. L'image de petit élève studieux qu'ils projettent sur leurs enfants n'est pas l'image d'eux-mêmes, du temps de leur jeunesse, mais l'image de leurs parents ou de leurs grands-parents ou plus probablement une image rêvée dont l'original n'a jamais existé. Pourtant le style de leurs récriminations nostalgiques n'a plus rien de commun avec l'attitude des parents d'autrefois, prêts jadis à tout accepter d'une école qu'ils n'avaient pas connue eux-mêmes et dont ils attendaient tout pour leurs enfants.

Vis-à-vis de l'institution scolaire, les parents d'aujourd'hui ont acquis une mentalité de consommateurs ou d'usagers critiques et souvent mécontents. Ils regardent de haut les maîtres mal payés auxquels ils confient leurs enfants pour qu'ils leur apprennent tout ce qu'il faut pour réussir dans la vie. De même qu'ils les envoient chez le médecin pour qu'il les guérisse, ils attendent du pédagogue qu'il les rende intelligents, consciencieux et travailleurs. De toute façon, ce service leur est dû puisqu'ils sont citoyens et contribuables : l'éducation n'est plus ressentie comme un privilège mais comme un droit âprement revendiqué et contrôlé.

Les maîtres ne sont pas en reste vis-à-vis des parents pour déplorer la décadence de l'institution familiale. «*Si les enfants avaient été mieux élevés, ils seraient de meilleurs élèves*», gémissent les enseignants qui n'en sont pas à une tautologie près. Si d'aventure on leur reproche de ne pas savoir «*tenir*» leur classe, ils dénoncent pour cause de tous leurs maux, que la famille ne sache plus «*tenir*» les enfants. Parents et maîtres sont bien d'accord pour chanter l'antienne caporaliste mais chacun voudrait que l'autre caporalise. Sur le contenu de leur enseignement, les maîtres n'admettent aucune immixtion - «*Nous sommes les spécialistes*», disent-ils aux parents de leurs élèves, ne venez pas fourrer votre nez dans nos affaires. Faites travailler vos enfants, faites qu'ils nous écoutent, qu'ils apprennent leurs leçons, qu'ils fassent leurs devoirs et tout ira bien. «*C'est à vous de les intéresser et de les faire travailler*», répondent les parents. Secrètement d'accord sur une conception doloriste du processus d'apprentissage, parents et maîtres divergent lorsqu'il s'agit de savoir qui doit faire souffrir leurs enfants.

Enfin, si les parents ne les estiment guère, les maîtres entre eux ou dans leurs conversations de salle des professeurs, leur rendent leur mépris au centuple : des Bédiens convaincus du génie de

leurs chers petits, des obsédés de diplômes ne pensant qu'à la réussite future de leurs rejetons : «*Ils sont incultes et ne pensent qu'à l'argent*», ou bien alors de pauvres gens indignes de leur enseignement et dont l'origine socio-culturelle condamne à jamais leurs enfants à l'échec : «*Pensez donc ! ils ne parlent même pas français*».

Ainsi, la communication entre famille et école, en dépit des institutions qui sont censées en encadrer le fonctionnement, est trop souvent vouée à ne pas franchir le stade du formalisme, des monologues juxtaposés ou des reproches mutuels.

Pendant ce temps, les vrais problèmes restent sans solution. Nous faisons «*comme si*» l'existence entière des jeunes se partageait entre la famille et l'école. Nous faisons «*comme si*» ces deux institutions assumaient intégralement leur éducation et leur socialisation. En réalité, la formation des jeunes s'accomplit de plus en plus au cours de périodes qui n'appartiennent ni au temps familial (que le travail des parents tend sans cesse à rétrécir) ni au temps scolaire (à peu près stable en ce qui concerne les classes proprement dites, en nette diminution pour le travail à la maison). Ce temps de battement qui s'allonge sans cesse au cours de la vie de l'enfant entre les périodes que contrôlent soit les maîtres, soit les parents, est occupé par le jeu, par la télévision (à laquelle beaucoup de parents recourent comme à une garderie), et dès que l'enfant acquiert une certaine indépendance, par la compagnie d'autres jeunes, le groupe de pairs, sous la forme diverse qu'il peut prendre, forme associative dans le meilleur des cas, bande incontrôlée, vite tentée par la délinquance dans la pire des hypothèses.

Une part importante de la socialisation des enfants et des adolescents d'aujourd'hui se déroule donc dans une sorte de **no man's land** dont la société ne se préoccupe que lorsqu'il peut devenir dangereux, c'est-à-dire lorsque les carences éducatives sont telles et conduisent les jeunes à de tels excès qu'on fait ce que l'on appelle pudiquement de la «*prévention*», en chargeant quelques éducateurs spécialisés d'«*animer*», comme on dit, les groupes d'adolescents en passe de mal tourner. Qui va, dans les circonstances les plus ordinaires, occuper le vaste terrain qui sépare l'école où l'on ne veut plus voir personne, sitôt l'enseignement terminé, et le foyer si souvent désespérément vide ? Va-t-on demander cela aux maîtres qui en font déjà trop ? Aux parents qui n'en ont ni le temps ni la compétence ? à l'Etat avec tous les risques d'encasernement ou d'embrigadement que cela comporte ?

A ces questions que la famille et l'école laissent sans réponse, s'ajoutent les problèmes fondamentaux d'organisation du temps et de l'espace qui conditionnent toute action éducative. Les priorités économiques ont fait, jusqu'ici passer au second plan le cadre de vie et ses exigences.

Même le parent le plus doué pour la pédagogie ne peut remplir son rôle si, outre ses quarante (ou trente-neuf) heures hebdomadaires de travail, il doit en passer dix ou douze par semaine dans les moyens de transport, ou s'il vit entassé dans deux pièces avec sa femme et trois enfants. Un nouvel urbanisme, une nouvelle structuration du temps et de l'espace conditionnent à long terme la socialisation des enfants dans de bonnes conditions.

Pour les tout petits, l'allongement indéfini du temps passé dans les garderies et les crèches constitue un risque psychologique grave dont les parents doivent être mieux informés. Si attentif que l'on soit aux revendications des parents travailleurs, on doit oser leur dire, sans pour cela se faire taxer d'obscurantisme, que le temps que l'on accorde à un nouveau-né est aussi irremplaçable que celui que l'on consacre à un enfant d'âge scolaire. Il appartient à la société de prendre les mesures législatives convenables pour que les horaires de travail des couples de travailleurs et à plus forte raison, des parents sans partenaire, soient réduits et assouplis de façon à leur permettre de se conduire en «*parents éducateurs*».

Le monde de la production s'est taillé la part du lion dans l'aménagement du temps et de l'espace dans notre société. On pense d'abord à implanter les usines ou les bureaux, puis les ouvriers ou les employés se débrouillent pour se loger, souvent fort loin du lieu de travail pour bénéficier de conditions plus économiques. On pense d'abord aux horaires et aux cadences de travail, puis les travailleurs n'ont que le temps qui reste, si incommode soit-il, à consacrer à leur foyer, à leurs enfants et à leur développement personnel. Le temps libre qui inclut le temps familial ne doit plus être constitué par l'addition de rognures d'horaires concédées par la société de production et de consommation. Les jeunes qui s'installent dans la marginalité et dont l'essentiel de la vie se déroule pendant que les adultes dorment, protestent à leur manière contre l'absurdité du découpage du temps social «*Métro, boulot, dodo*».

Dans le domaine de l'organisation du temps, l'école et les maîtres ont aussi une révision déchirante à effectuer afin de surmonter tous les blocages qui empêchent les enfants de bénéficier d'une distribution raisonnable du temps scolaire. Les pédagogues sont à peu près tous d'accord pour dire que les séquences de quarante minutes correspondent mieux que l'heure traditionnelle aux capacités d'écoute et de participation des enfants et des adolescents. Ils sont plus partagés sur la pause hebdomadaire du mercredi ou du samedi. Quant au régime des vacances annuelles, il est devenu une pomme de discorde entre deux catégories d'éducateurs : d'une part, ceux qui, à juste titre, déplorent que la concentration excessive du travail sur un petit nombre de jours soit cause de surmenage, d'un fléchissement d'attention chez les élèves et de fatigue nerveuse chez les

maîtres ; d'autre part, ceux qui invoquent simultanément les droits acquis et les contraintes spéciales du métier d'enseignant pour revendiquer de vastes périodes de congés. Le grand perdant de ce débat bloqué est certainement l'enfant. Pourquoi la famille et l'école ne travailleraient-elles pas ensemble à un grand projet de restructuration simultanée du temps social et du temps scolaire qui prendrait en compte tous les intérêts en cause ?

La réorganisation du temps de l'école va de pair avec un réaménagement des espaces éducatifs. Trop souvent les établissements d'enseignement sont devenus des lieux «*tabou*», interdits aux adultes aux heures de classe et fermés à tous, enfants et adultes, en dehors du temps scolaire. Vides quotidiennement en soirée, hebdomadairement deux jours pleins et annuellement environ trois mois et demi, les locaux scolaires représentent un immense gachis d'équipements, de salles de réunion, de gymnases et d'espaces récréatifs. En face de ce sous-emploi, les objections classiques à l'ouverture au public des écoles (nettoyement, responsabilité civile) semblent bien mesquines.

Faire que les parents ne soient plus des interdits de séjour à l'école, reçus seulement sur rendez-vous et dans des cas graves, prendrait une signification symbolique pour les relations avec les familles : faire que l'école devienne enfin ce qu'elle aurait toujours dû être, chaleureuse, ouverte à tous, accueillante, compréhensive pour les difficultés de chacun, soucieuse de permettre aux parents de dire leur mot sur la vie de l'institution, désireuse de supprimer le comparimentage simpliste entre éducation familiale et éducation scolaire.

**SOMMES-NOUS EN TRAIN DE SUBSTITUER AU DISCOURS
HYPERCRITIQUE OU REACTIONNAIRE SUR LA FAMILLE ET
L'ECOLE UN DISCOURS UTOPIQUE ?
NOUS NE LE PENSONS PAS.**

Sous nos yeux se multiplient les signes d'évolutions fondamentales et irréversibles qui annoncent l'avènement d'une nouvelle race de parents, d'enseignants, d'enfants et d'adolescents.

Les jeunes barbus débonnaires qui déambulent dans les rues portant un nourrisson arrimé sur leur estomac et qui manient expertement le biberon trois vitesses ou les couches-culottes ne seront plus jamais des «*pères-Jupiters tonnants*» faisant trembler la famille au seul son de leur voix. Les jeunes femmes affairées et affables qui, au retour de leur journée de travail, vaquent avec leurs époux aux soins du ménage et au coucher des enfants ne seront plus jamais des «*Genitrix*» possessives vouées au culte du foyer, faisant faire les devoirs et réciter les leçons en protégeant jalousement leurs rejetons de tout péril venu de l'extérieur. Quant aux jeunes enseignants

décontractés de la nouvelle génération, ils ne s'attendent plus à ce que leur seule science inspire à leurs élèves une admiration révérentielle. Ils comptent plutôt sur la qualité des relations qu'ils seront capables d'établir avec les enfants et les adolescents pour remplir auprès d'eux leur rôle éducatif.

Contrairement à ce que pensent les analystes moroses, une «nouvelle famille» est en train de sortir des débris de la famille nucléaire. La perte progressive de certaines fonctions familiales est largement compensée par l'acquisition d'un avantage décisif de la famille moderne sur celle d'hier : une maîtrise beaucoup plus grande de son destin. Le couple n'est plus maintenant sans défense devant la fatalité biologique qui tantôt vouait la femme à s'épuiser en maternités successives, tantôt la privait irrémédiablement d'enfants. Ce que l'on appelle parfois, par dérision, «*famille contraceptive*» est en réalité une famille émancipée et souveraine, dans la mesure où elle dispose à son gré du pouvoir de donner la vie. Grâce à un environnement social rénové, la famille d'aujourd'hui se distingue aussi par son accession à une autogestion beaucoup plus réelle qu'autrefois. Les hommes et les femmes ne sont plus les jouets impuissants de fatalités naturelles ou économiques. La cellule familiale n'est plus perpétuellement exposée à la désintégration par suite de calamités incontrôlables, épidémies ou famines. Même dans le cas du chômage ou de la séparation de leurs parents, les enfants sont protégés et pris en charge par la société. La «nouvelle famille» jouit d'une autonomie et d'une marge d'initiative beaucoup plus grandes que celles d'autrefois.

En réalité, ce qui pose problème à la «nouvelle famille» qui naît sous nos yeux, c'est l'usage de ses nouvelles libertés. Que signifie le mariage dans une société dite «*permissive*» mais qui serait mieux nommée «*société de responsabilité*» ? Comment planifier, non seulement la naissance de ses enfants mais aussi sa vie tout entière lorsqu'on en a la possibilité ? Comment organiser sa carrière et sa formation permanente ? Que faire de son temps libre ? Comment accéder à la propriété ? Comment préparer sa retraite ? Quel style de vie choisir ? Dans quel cercle de sociabilité s'insérer ou quel engagement associatif contracter ? Comment élever ses enfants ? Tout devient choix pour la «nouvelle famille», y compris celui du chemin menant au bonheur et des meilleurs moyens d'assurer la qualité de sa vie.

La planification familiale impose aux couples une réflexion systématique qui n'est pas entrée dans les mœurs et surtout un recours constant aux contacts et conseils extérieurs qui est incompatible avec la tradition de l'auto-suffisance familiale. Curieusement, malgré la diminution statistique de la famille nucléaire type : «*père au travail, mère au foyer s'occupant des enfants*», les comportements

hérités de ce modèle tendent à subsister : fermeture et repliement sur elle-même de la cellule familiale. Les parents gardent pour eux leurs problèmes ; les voisins de palier s'ignorent les uns les autres ; l'entraide à l'échelle de l'immeuble ou du quartier est inexistante.

Donner de l'air à ce milieu confiné. Constituer des réseaux de voisinage ou d'affinités permettant aux groupes familiaux de résoudre collectivement certains de leurs problèmes éducatifs et de s'enrichir mutuellement par l'expérience et la compétence des uns et des autres, telles devraient être les préoccupations primordiales de ceux qui veulent aider la «*nouvelle famille*».

Depuis l'origine des temps, la famille qu'elle soit patriarcale ou nucléaire, n'a cessé de jouer son rôle de «*structure structurante*» c'est-à-dire que par son mode de fonctionnement elle a toujours imprimé sa marque sur les enfants pour le meilleur ou pour le pire. Faire intervenir dans cette capacité structurante l'initiative et la liberté, c'est revaloriser la fonction parentale qui de nos jours souffre encore des stigmates du sacrifice et de l'oubli de soi. Assumer le rôle maternel ne signifie pas obligatoirement l'isolement et l'ennui entre les biberons, les casseroles et les devoirs à surveiller. Il peut être aussi partagé, non seulement avec le père mais aussi avec d'autres groupes familiaux et d'autres membres de la communauté locale, jeunes ou vieux. Ainsi, un type de famille plus ouvert débouchera sur la formation d'enfants mieux préparés à la vie communautaire et débarrassés des séquelles de l'individualisme attaché au mode de vie nucléaire. Tel est le sens de la recherche obstinée de la convivialité qui est l'une des caractéristiques de la jeunesse de notre temps.

Il est clair que l'avènement de la «*nouvelle famille*» ne se réalisera qu'avec le concours actif de l'école et la connivence des jeunes et des adolescents. **A nouvelle famille, école nouvelle.** L'une ne va pas sans l'autre. Et l'école nouvelle implique le consensus éducatif des jeunes qui la composent et qui ne sont pas seulement de futurs «*producteurs-consommateurs*» mais aussi de futurs «*parents et citoyens*». L'ouverture de la famille sur la communauté est inséparable de l'ouverture de l'école sur le monde. La loi du 11 Juillet 1975 précise fort bien le lien organique qui existe entre famille et école et qui fait que l'un ne peut changer sans l'autre : «*Tout enfant a droit à une formation qui, complétant l'action de la famille, concourt à son éducation*». (art 1).

La rénovation commune de la famille et de l'école passe par l'élaboration d'un **projet de socialisation de l'enfant** commun aux parents et aux maîtres. Si père et mère renoncent à une conception patriarcale de l'éducation, c'est bien que les séquelles paternalistes du système scolaire doivent aussi disparaître. Si la famille se donne pour objectif l'épanouissement de l'enfant selon ses spécificités

caractérogiques, intellectuelles et affectives, l'école ne peut plus continuer à faire passer les élèves dans le moule des programmes uniformes et des normes pédagogiques génératrices d'angoisse. Si la famille devient conviviale, l'école ne peut plus rester un monstre froid et hypertrophique. Si la famille substitue à un idéal matérialiste de réussite et d'enrichissement, un idéal de qualité de la vie, l'école ne peut plus rester l'usine qui calibre et étiquette les jeunes pour faire des uns des superdiplômés, élèves des grandes écoles, pendant que les autres seront voués pour jamais aux tâches subalternes, au chômage, à l'asile psychiatrique ou à la prison.

Les signes annonciateurs de cette *«école nouvelle»*, véritable communauté éducative, symétrique de la famille communautaire, sont déjà observables dans notre système actuel. Il existe des écoles dans lesquelles les maîtres savent œuvrer en équipes, au lieu de mener chacun de leur côté le train-train de leur classe. Il existe des écoles qui ont su s'ouvrir au monde, ou le faire pénétrer dans leurs locaux. Il existe des établissements où parents et maîtres composent ensemble la communauté éducative. Il existe des écoles où l'on n'attend pas que les cas d'inadaptation soient irréversibles pour tenter d'y trouver remède. Il existe des établissements dans lesquels, élèves et parents sont associés à une gestion vraiment démocratique de la vie scolaire. Il existe des écoles où maîtres et élèves se sentent heureux et bien dans leur peau.

Ce n'est donc pas une utopie de penser qu'il est possible de changer à la fois la famille et l'école, car ces changements ont déjà commencé d'apparaître sous nos yeux.

Jacques Poujol

L' ENFANT ET L' ADOLESCENT ENTRE LA FAMILLE ET L' ECOLE *



Par nécessité et par choix, l'éducation des enfants est partagée entre la famille et l'école. Toutefois, il ne faut pas non plus oublier que dans plusieurs pays, les enfants accèdent à l'école pour la première fois et que, dans d'autres, des centaines de millions d'enfants n'y ont pas encore accès.

En ce qui concerne la famille, dans les pays industrialisés, après le passage de la famille élargie à la famille nucléaire, on observe aujourd'hui dans plusieurs pays l'existence d'une famille composée seulement de la mère.

Sous l'angle de la nécessité, on peut constater :

- un accroissement du travail précoce des enfants, séparés de leurs familles, phénomène qu'on peut observer dans certaines couches sociales défavorisées des pays industrialisés, ainsi que dans plusieurs pays à faible développement économique ;
- l'incapacité des parents (dépossédés d'un métier à transmettre) à jouer un rôle de formation globale de leurs propres enfants qui n'ont pas encore accès à l'école, notamment dans les zones péri-urbaines de certaines grandes villes ;
- l'extension de la scolarité, sans qu'existent toutefois les moyens de garantir la qualité de l'enseignement ;
- l'imposition «*persuasive*» de modèles par le biais des mass media, modèles tout à fait indépendants de ceux qui sont proposés par la famille ou par l'école, souvent fort en retard sur la réalité sociale et culturelle.

Dans le domaine des choix individuels et collectifs, l'adéquation entre les différents niveaux de la hiérarchie sociale et ceux de la hiérarchie scolaire a éclaté dans plusieurs pays, sans toutefois disparaître. Il y a là une contradiction dont les enfants sont témoins et ils peuvent en profiter dans leurs apprentissages globaux.

* Contribution au séminaire international «*la famille et l'école*» organisé par la Fédération internationale pour l'éducation des parents, Sèvres, 26-28 mars 1981 (les opinions exprimées n'engagent que leur auteur).

L'éducation par le groupe des pairs est un aspect négligé ou, pire encore, mal toléré par certains parents et enseignants, qui y voient une menace à leur autorité et aux valeurs qui leur sont propres. En effet, cette éducation n'est pas toujours contrôlable par les adultes, bien que les finalités de l'éducation parentale et scolaire (développement physique, psychique, esthétique, social, etc.) y soient présentes, mais dans une perspective différente. Malheureusement, la place de cette éducation n'existe pas toujours dans la famille (les amis des enfants ne sont pas toujours les bienvenus), ni à l'école (les enseignants ne sollicitent pas très souvent l'éducation mutuelle dans la classe). De là, la recherche d'espaces hors de la famille et hors de l'école. De là aussi, la valeur d'apprentissage d'expériences se situant dans des lieux à découvrir et à explorer.

Mais que sont la famille et l'école aujourd'hui ? Eclatement de l'institution familiale ? Redécouverte de cette institution ? Coexistence parallèle des différents modèles familiaux à l'intérieur de la même famille au sens large ? Transformation de la même famille due aux migrations d'un pays à l'autre, de la campagne à la ville ? C'est face à ces familles en mutation qu'il faut situer l'apprentissage familial. L'enrichissement ou l'aliénation de la famille dans ces itinéraires influence l'éducation des enfants et des jeunes : mais comment les structures éducatives enregistrent-elles cette évolution ?

Eclatement des institutions éducatives ? Le concept d'éducation permanente est-il en train de transformer politiques et systèmes éducatifs ? Le temps éducatif est-il une réalité qui va bien au-delà du temps scolaire ? Les enfants et les jeunes d'aujourd'hui constatent cette variété des temps éducatifs, mais se trouvent souvent face à des critères d'évaluation qui sont en contradiction avec elle. L'éducation non formelle semble avoir de plus en plus d'importance - et elle est, en effet, une réalité dans les différents contextes culturels - mais l'évaluation sélective, qui correspond dans la plupart des pays aux exigences de la production et aux systèmes sociaux en place, continue à influencer éducation formelle et non formelle. L'influence de ces critères d'évaluation s'étend à toute forme éducative, au-delà même de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire.

Le groupe des pairs peut être un instrument pour développer la créativité dont tous ont besoin. *« Sans une créativité intellectuelle, émotionnelle, pratique, toutes les fonctions psychiques de l'homme commencent à mourir. La créativité est en soi un besoin psychique. Elle est construite dans la structure du psychisme et, dans une certaine mesure, elle est indispensable au développement global » (1).*

(1) Jan Szczepanski, *« Individuality and creativity », Dialectics and Humanism, 3/1978.*

Mais le groupe des pairs peut être aussi soumis à des pressions de la société, de l'école et de la famille qui limitent ses capacités créatives,

La créativité et l'imagination ne concernent pas seulement l'éducation non formelle, «*l'école a besoin d'expérimenter et de vérifier les potentiels imaginatifs des élèves*» (2). Une pédagogie de soutien à une éducation par le groupe des pairs a été développée par certains praticiens de l'éducation ; cette pédagogie a été toutefois plus soucieuse d'étudier l'éducation formelle que non formelle. Il s'agissait surtout d'organiser la classe en groupes de recherche et de travail selon les méthodes actives. Il serait intéressant d'associer à cette réflexion pédagogique, sociologues et anthropologues qui ont étudié et étudient les groupes spontanés déjà existants dans les sociétés contemporaines. Ce sont, en effet, ces groupes qui concernent davantage les enfants : groupes plus formels dans les sociétés traditionnelles, plus informels dans les milieux urbains et péri-urbains de toute société. Une pédagogie de l'éducation non-formelle est-elle possible ? Il s'agit plutôt d'une anthropologie éducative capable de prendre en considération un type d'expérience éducative qui est déjà une réalité.

De qui se compose le groupe des pairs dans le monde adulte ? A qui fait-il appel, au-delà des enseignants et des parents ? Le monde du spectacle et du sport est celui qui fournit le plus de modèles aux jeunes générations habitant dans les pays industrialisés et en général en milieu urbain ; les enfants et les jeunes qui habitent à la campagne, dans les sociétés à dominante agricole, ont moins de modèles de substitution de leurs parents et des enseignants. De là, peut-être, une plus grande importance des groupes de pairs qui deviennent pour eux une référence. Par contre, on peut constater une plus grande fragilité des enfants et des jeunes des milieux urbains dont les modèles de référence sont caractérisés par une grande mobilité, notamment en ce qui concerne les modes introduites par le monde du spectacle.

Enfant dans la famille, enfant à l'école, enfant «*tout court*» : comment parents et enseignants peuvent-ils collaborer ? Peut-être faut-il prévoir des espaces et des temps communs et d'autres, tout à fait indépendants ? Toute forme d'intégration qui se veut globale est négative. Mais le respect de l'autonomie des enfants et des jeunes est souvent un acquis pour parents et enseignants, dont les manifestations d'extrême indulgence ou d'autoritarisme sont souvent le reflet d'une difficulté d'être adultes. C'est donc par une éducation permanente du monde adulte que les conditions sont créées pour

(2) G.A. Leone, «*Progetto esperimento sul fare nel settore delle arti applicate a Napoli*», *Politica e Mezzogiorno*, juillet-décembre, 1979, p.64

l'éducation des enfants et des jeunes en coopération et dans l'indépendance du monde adulte. Mais cette éducation permanente rencontre des difficultés, notamment dans plusieurs secteurs de la production dont les critères de rentabilité ne prennent pas en considération les besoins d'expression et le développement des adultes.

L'acquisition, dans certains pays économiquement favorisés, des disponibilités physiques et temporelles pour l'éducation indépendante et les loisirs des enfants et des jeunes (congés payés des parents, disponibilité des espaces familiaux et collectifs, colonies de vacances, etc...) ne peut faire oublier que, dans la grande majorité des pays, les conditions matérielles sont très différentes. C'est dans un cadre de pénurie extrême des moyens et souvent de grande richesse culturelle que les activités indépendantes des enfants et des jeunes se situent. Dans les situations de contrainte (les camps de réfugiés), des millions d'enfants et de jeunes ont des apprentissages au-delà de l'école et de la famille. Mais dans quelle mesure le problème éducatif de cette population particulière devient-il un problème du système éducatif dans son ensemble ?

Toute généralisation sur les conditions de vie qui influencent les activités éducatives est aujourd'hui un discours assez velléitaire. Il suffit par exemple de se rappeler qu'«*un seul Américain consomme l'équivalent de l'énergie consommée par 1 100 citoyens du Rwanda; l'Europe a un docteur en médecine pour 580 personnes, le Kenya, un pour 25 600*» (3).

Le travail reste encore, dans la plupart des pays, l'occasion collective la plus importante d'apprentissage des enfants et des jeunes ; travail dans les champs, travail domestique, travail dans les services souvent les plus humbles. C'est dans cette expérience que beaucoup d'enfants et de jeunes gens apprennent : travail sauvage, travail sous contrat, travail alterné avec les études, travail en tant qu'activité sociale du groupe et de la communauté. Mais très peu de réflexions sont faites pour saisir, sur un plan culturel, la nature de ces différentes formes de travail, qui sont en effet la source la plus importante de formation et d'information des enfants et des jeunes.

«Le travail des enfants est une réalité plus significative que l'on ne pense : beaucoup d'enfants travaillent de façon indépendante, généralement dans les métiers de la rue ou dans les petits commerces ambulants. On trouve cependant, dans ces mêmes activités, quantité d'enfants qui travaillent pour un tiers, un parent ou une personne étrangère à la famille, moyennant une rétribution fixe ou un pourcentage du produit de leur travail» (4). De plus «les tra-

(3) *Community aid to the Third world : the Lome convention*, European file, mars 1981.

(4) E. Mendeleïvich, *Le travail des enfants*, BIT, Genève, 1980, p. 25

vaux auxquels les enfants sont occupés dans les pays peu développés sont très souvent des travaux qui pourraient être confiés à des adultes, ce qui crée une situation de concurrence entre la main-d'œuvre infantile et la main-d'œuvre adulte» (5).

Ces réalités font réfléchir sur une situation «*d'apprentissage*», où l'enfant est en dehors du cadre familial et scolaire et même en opposition avec le monde adulte. Selon des statistiques qui sont peut-être encore très optimistes, il y avait en 1979 environ 52 millions d'enfants âgés de moins de 15 ans qui travaillaient (6).

En ce qui concerne l'introduction du travail productif à l'école, *«il est apparu qu'il ne faudrait pas valoriser uniquement sa dimension économique, mais aussi sa dimension symbolique, socio-culturelle éthique et esthétique» (7)*. L'alternance étude/travail, ou l'introduction du travail productif dans l'éducation, crée de nouvelles situations pour les enfants et les jeunes engagés dans un travail à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Dans certaines conditions de travail, les relations avec les jeunes camarades sont très stimulantes pour l'apprentissage collectif.

Mais pourquoi ces expériences de travail concernant les enfants et les jeunes sont-elles souvent rejetées par les familles ? Dans la plupart des cas, les familles, intéressées par les aspects sociaux et économiques, constatent que cette innovation pédagogique (travail productif à l'école) n'est pas liée aux transformations du secteur productif : pourquoi un travail productif agricole, lorsque les investissements sont davantage dirigés vers le secteur urbain que vers le secteur rural ? Pourquoi du travail manuel, si la politique des salaires privilégie encore le travail administratif et le travail dit *«intellectuel»*.

«La surcroissance d'un nombre limité de pôles industriels et le déracinement des forces productives sont, en effet, le résultat d'une concentration du pouvoir financier de décision économique. Or, la définition de la taille et de la technologie d'une unité de production doit dépasser le critère de rentabilité et intégrer les critères sociaux. Cette réorientation est susceptible d'induire une déconcentration de certains types d'investissements industriels urbains vers les zones rurales. La stratégie de développement devient alors guidée par une répartition moins centralisée des investissements et une dynamisation des activités locales» (8).

(5) Op. cit., p. 19

(6) Op. cit., p. 19

(7) Séminaire régional sur l'introduction du travail productif dans l'éducation et ses implications pour la formation du personnel enseignant, **Rapport final**, Porto-Novoi/Comé (Bénini), décembre 1980.

(8) A. Tehami, Le programme algérien des *«industries locales»*, S.N.E.D./O.P.U., Alger, 1979, p. 41

Traduire les activités productives socialement utiles en programmes demande à la fois une réorientation des contenus éducatifs et une formation appropriée des éducateurs. Préparer des programmes éducatifs sur la santé, l'hygiène, l'alimentation, le logement, l'habillement, les activités culturelles et les loisirs, le travail communautaire et social (9), aide à développer des relations positives entre l'éducation formelle et non-formelle.

La découverte difficile et souvent tardive de la part de l'école de l'éducation non-formelle prive les enseignants d'une connaissance des valeurs de la vie culturelle de leurs élèves ; c'est souvent par l'éducation non-formelle que les enfants et les jeunes renforcent leur identité et maîtrisent mieux le milieu environnant.

Le programme pour les jeunes à l'université de Surrey (Grande-Bretagne) est fondé sur *«l'idée que, si on peut convaincre les jeunes que l'apprentissage n'est pas seulement fondé sur l'école, mais qu'il peut être un processus continu, varié et divertissant, ces jeunes ont davantage de possibilités de suivre des cours dans leur âge adulte»* (10).

Par ailleurs, les conditions de travail des parents influencent les relations du couple ainsi que celles des enfants. D'une enquête menée en France en 1978 (11), il ressort que la satisfaction et les valeurs attribuées au travail semblent varier selon le sexe, mais, en même temps, la discrimination subie par la femme influence ses conditions de travail. En ce qui concerne les activités liées aux relations avec leurs parents, la grande majorité des enfants ne les considèrent pas comme une occupation s'ils en sont directement l'objet. Il n'en est pas de même à l'égard des activités de leurs parents qui s'adressent à leurs frères et sœurs.

Le changement des valeurs et des besoins chez les parents influence aussi leurs relations avec leurs enfants et leurs groupes d'amis. Par ailleurs, la difficulté pour les jeunes de gagner leur vie après avoir quitté l'école développe de nouvelles formes de dépendance de la famille.

De nouvelles mœurs dans la famille et de nouvelles formes d'organisation plus collectives du corps enseignant ne laissent pas les enfants indifférents ; ils sont conscients de ce changement et

(9) Department of School education, National Council of Educational research and training, Sample curriculum units in socially useful productive work, New Delhi.

(10) G. Easting, *«Adult education for children : catching them young»*, **Adult Education** 52 2, 1979.

(11) Fédération nationale des écoles de parents et d'éducateurs, *«Le travail des parents»* in **Enfants et parents en question**, Paris, 1980.

contestent à leur manière certains discours moralistes en contradiction avec de nouvelles pratiques. En ce qui concerne les sociétés industrialisées, le loisir est devenu, entre vie de travail, éducation et vie familiale, une composante importante de la vie des jeunes et des adultes ; les sociétés non-industrialisées avaient toujours donné une grande signification aux loisirs. La famille «*contraceptive*» (12) est une nouvelle réalité qui influence les relations à l'intérieur de la famille et l'évolution de celle-ci ; les étapes successives des rapports du couple (qui s'établissaient selon un ordre linéaire : amour, famille, relations sexuelles, enfants) deviennent superposables. Cette réflexion sur les relations internes au couple implique la relation éducative avec les enfants. De là, l'intérêt de son analyse historique et sociologique.

D'autres révolutions, au-delà de la révolution familiale, sont en cours dans plusieurs pays, dans différents domaines (social, culturel, scientifique, économique), mais l'éducation formelle est souvent en retard pour les saisir.

Les enfants et les jeunes, conscients de leurs besoins éducatifs et culturels, et en même temps de l'offre insuffisante de l'éducation familiale et scolaire, recherchent des réponses aux besoins insatisfaits. Mais les voies pour y arriver sont souvent difficiles et même dramatiques. Il y a souvent une vision réductive des besoins des adultes (13). Peut-être serait-il intéressant de voir dans quelle mesure une nouvelle conception des besoins des adultes pourrait se répercuter sur l'enfance et la jeunesse. En effet, si on considère que peuples périphériques et travailleurs marginaux ont des besoins éducatifs et culturels bien au-delà de leurs très modestes conditions sociales et économiques, on peut transférer aussi ces conceptions sur les enfants et les jeunes de ces peuples et de ces travailleurs.

Une réflexion sur les besoins éducatifs et culturels des enfants et des jeunes d'aujourd'hui permettrait peut-être de créer des espaces éducatifs et culturels correspondant mieux à leur demande ; c'est, en effet, à ces nouveaux besoins que les enfants et les jeunes cherchent une réponse par des expériences collectives.

«Si l'on veut un développement endogène, il faut partir des jeunes qui se connaissent eux-mêmes en tant que partie intégrante d'une communauté. J'ai eu cette chance de garder les chèvres, de participer à la vie africaine traditionnelle où nous pouvions passer des journées entières dans la brousse, nous nourrissant avec des

(12) P. Simon, Table ronde sur l'évolution du concept de famille, Cefres, février 1981.

(13) Agnès Heller, «*Replica sui bisogni e la vita quotidiana*», *Aut aut*, 159-160 mai-août 1977.

fruits, buvant l'eau des sources, etc... Et bien, c'est une école formidable de connaître le milieu» (14).

Il pourrait être intéressant d'inventorier des expériences qui sont menées dans un espace qui n'est ni celui de la famille, ni celui de l'école. Dans les nouvelles agglomération urbaines de plusieurs pays d'Afrique, par exemple, un lieu de rencontre collectif pour les jeunes est le pourtour du cinéma. La vie culturelle des enfants, des adolescents et des adultes a aussi une grande intensité dans le marché et elle se perpétue dans les bâtiments des nouveaux marchés en béton, même lorsque certaines solutions architecturales diminuent cette intensité. Un autre type d'expérience qu'on retrouve dans plusieurs pays est le développement par l'aventure. Il s'agit d'activités menées dans un cadre naturel qui permet aux enfants et aux jeunes de prendre contact avec la nature, de prendre conscience d'eux-mêmes et de leur environnement (15). Ces activités s'orientent à la fois vers la connaissance du milieu naturel d'un point de vue scientifique (sciences naturelles) et d'un point de vue socio-écologique.

L'exploration de la vie sociale, du jeu (16), de la science, de l'art, est aussi un moment d'apprentissage collectif : les clubs et les camps scientifiques, les musées des sciences et de technologie, les musées d'art et les ateliers, des artistes et des artisans peuvent être des lieux d'apprentissage privilégiés.

L'effort de créer des espaces pour l'expérience indépendante dans les loisirs des enfants se trouve confronté à des difficultés de toutes sortes, mais la création de ces espaces signifie la possibilité de faire vivre un temps libre à des enfants (17).

Les expériences communes des enfants et des jeunes dans certaines sociétés, en dehors du cadre familial et scolaire, ont souvent des difficultés à survivre parce que l'environnement naturel et culturel se dégrade (appauvrissement de l'environnement, de l'environnement naturel, émigration des hommes, jeunes et adultes, disparition et non remplacement de ceux qui occupent des fonctions sociales dans la communauté) et parce que, en compensation, on ne construit pas du tout, ou de manière insuffisante, des espaces éducatifs et culturels.

(14) J. Ki Zerbo, «Jeunesse africaine»; in Y. Mignot-Lefebvre et J.M. Mignon, **Education en Afrique : alternatives**, Privat, Toulouse, 1980, p. 14.

(15) «Développement par l'aventure, la responsabilité et l'éducation», in **Revue internationale de l'enfant**, pp. 25-26, juin 1978.

(16) UNESCO, **L'enfant et le jeu. Approche théorique et application pédagogiques** - UNESCO, 1979.

W. Borasio (Ed.) **Giochi e Lavori nei Campi Robinson**, CIGI, Ivrea, s.d.

(17) P. Marescot, «Vacances entre béton et verdure», **Pourquoi**, juillet-août 1979.

«Le problème de l'éducation, selon Winnicott, devient aussi celui de construire une relation adulte-enfant qui ouvre un espace de communication, d'expérience partagée, à l'intérieur de laquelle adultes et enfants puissent élaborer la capacité de jouer et de connaître, d'imaginer et de savoir, la capacité de réaliser un échange continu, créatif, entre monde intérieur et monde extérieur, conditions en même temps de liberté émotionnelle et de développement» (18).

Maîtrise de l'espace et du temps de la part de l'enfant en tant que moment de son autonomie individuelle et collective : toute pratique autogestionnaire contribue à cette maîtrise. L'autogestion en tant que finalité éducative ? Oui, mais elle demande l'autogestion de l'espace et du temps de la part du monde adulte, et les résistances objectives et subjectives sont, en vérité, encore très nombreuses.

Les expériences *«autogestionnaires»* historiques et contemporaines pourraient être un autre point de repère pour observer les pratiques éducatives autonomes des enfants et les résistances des pouvoirs (19).

Tous les interdits concernant l'espace et le temps frappent l'esprit de découverte de l'enfant ; les interdits, parce que les maisons et les villes ne sont pas conçues à la mesure de l'enfant, parce qu'il y a des préjugés sociaux et raciaux entre différents groupes, parce que les déplacements coûtent trop cher pour certaines catégories sociales. Les interdits concernant le temps sont aussi souvent mal supportés par les enfants.

Un autre problème est celui de la non rencontre des espaces linguistiques et culturels différents, celui de l'école et celui de la famille. Le monolinguisme et la monoculture à l'école ont des conséquences sur les relations entre enfants, parents et enseignants, et sur les relations entre enfants.

«La difficulté principale que j'ai rencontrée est le manque d'intégration entre élèves, professeurs et pères de famille. Je me suis rendu compte que la difficulté est précisément dans la langue» (20).

Dans les communautés indigènes, le problème linguistique bloque la communication entre les différents acteurs du processus éducatif et surtout limite la communication des enseignants avec

(18) A. Di Carlo *«Gioco e cultura» : significato e rapporti* in D.W. Winnicott *Scuola e città*, 10, 1978.

(19) R. Hess, *«Autogestion et pédagogie»*, Pour, mars-avril 1980.

(20) Fausto H. Jara, *«El profesor rural y el padre de familia frente a la educación bilingüe»*, in Auteurs variés, *lengua y cultura en el Ecuador*, Instituto Otavaleno de Antropología, Otavalo, 1979.

l'expression culturelle qui s'exprime entre les élèves dans leur langue. Ce problème des communautés indigènes se pose de manière différente, mais souvent avec la même intensité dans les communautés des travailleurs migrants. Deux langues, deux cultures se confrontent : celle de l'école et celle de la famille ; de là, la difficulté des enfants à s'identifier, de là aussi la tendance à inventer de nouvelles expressions linguistiques dans la vie collective entre amis. Les enfants des travailleurs migrants sont souvent privés de la culture d'origine de leur famille, dont leurs parents sont eux-mêmes en quête au cours de toute leur vie (21).

Dans l'espace culturel, il y a aussi la signification et la réalité du temps dans les différentes civilisations ; l'anthropologie culturelle permet de découvrir des temps collectifs importants chez les enfants et chez les adolescents et de comprendre les transformations qui s'opèrent chez eux, lorsqu'ils se trouvent confrontés à des conceptions et à des pratiques différentes du temps (22), à la suite d'émigration ou de transformations radicales dans les systèmes productifs. Par exemple, une conception du travail qui respecte la relation collective et qui cherche à intégrer plaisir de vivre et travail, ou à l'inverse, une conception du travail orientée seulement vers la rentabilité, influence dès le plus jeune âge les enfants et les adolescents dans leurs pratiques éducatives et productives.

L'autoformation est de plus en plus une réalité de l'itinéraire éducatif de chacun à tout âge de sa vie : l'école et la famille y font référence (23). Mais les résistances envers l'autoformation collective des enfants et des jeunes sont assez fortes. On constate que c'est là que l'autoformation spontanée se développe. Les enfants et les jeunes apprennent par leurs camarades et par une appréhension collective des phénomènes. Mais pourquoi cette allergie envers l'auto-apprentissage collectif ? Ne serait-il pas intéressant de favoriser cet apprentissage et en même temps offrir les possibilités de le confronter avec celui des adultes ? En effet, cette relation dialectique permettrait aussi d'éviter, dans une certaine mesure, des formes d'autoritarisme à l'intérieur des groupes d'enfants et de jeunes, qui reproduisent la relation de dépendance parents-enfants, enseignants-élèves.

Quelles sont donc les politiques culturelles, éducatives et de loisir à prévoir pour faire des temps et des espaces qui ne sont ni scolaires, ni familiaux, des moments et des lieux d'apprentissage, de joie, de créativité ? L'appareil formel de l'éducation ignore souvent

(21) J.P. Diaz, *Los fuegos de San Telmo*, Calicanto, Montevideo, 1964

(22) M. Godelier, «l'apport de l'anthropologie», Colloque Temps et société, Temps libre, mars 1981.

(23) R. Skager, «Self-directed learning and schools», Revue internationale de pédagogie, 1979, 4.

ou refuse de reconnaître les espaces et les temps d'autoformation collective, tels que les rencontres des enfants et des adolescents dans leurs loisirs. Ce serait déjà un progrès si l'école pouvait prendre en compte et mettre en relation ces différents apprentissages et, mieux encore, considérer les temps et les espaces scolaires comme des temps et des espaces partiellement indépendants.

Une sociologie de l'éducation et de la famille qui veut saisir les réalités éducatives et culturelles contemporaines devra être à la fois une sociologie de la famille, de l'école, du travail, du loisir, de la communauté, des moyens de communication de masse, des groupes sociaux, de l'autodidaxie et de la culture. On constate, en effet, le retard d'une sociologie de l'éducation et de la famille qui se limite à évaluer les performances scolaires ou la sélection sociale, sans situer cette problématique dans une perspective future, je partage cet avis sur la futurologie : «*Mais de quel genre d'imagination a-t-on besoin aujourd'hui dans l'entreprise académique qu'on appelle prévision?...*». Je pense personnellement que nous avons un besoin urgent de deux types d'imagination. J'appellerais le premier **sociologique** et le second **constructeur**. En fait, **sociologique** signifie ici **global**. J'emploie cet adjectif, non par vanité professionnelle, mais parce que la sociologie, plus que n'importe quelle autre science sociale, traite les problèmes d'une manière générale. Le terme **constructeur** indique la capacité de construire de nouveaux ensembles à partir d'éléments connus, ou la capacité de combiner des éléments connus et ceux qui viennent d'être créés. Car, en fin de compte, dans la vie sociale, nous voulons créer de nouveaux aménagements des institutions, des structures, des relations sociales. **Constructeur** met l'accent sur les capacités créatives et, en même temps, pratiques...» (24).

Construire donc, en valorisant (notamment dans les pays qui se trouvent confrontés à toutes sortes de pénuries matérielles) toutes les ressources humaines, d'espace, de temps et de culture. Education formelle, éducation non-formelle, autodidaxie : la relation dialectique entre toutes ces formes éducatives pourrait favoriser cette valorisation des ressources humaines, dont l'apprentissage indépendant, individuel et collectif, des enfants et des adolescents est un aspect trop souvent sous-estimé.

Ettore Gelpi

(24) W. Wesolowski, «*Sociological imagination and the future*», *Towards Poland 2000 - 1980*.

LANGUE DE LA FAMILLE ET LANGUE DE L'ÉCOLE



Le problème éducatif que pose la différence des langues parlées dans la famille et dans l'école est d'une actualité sans cesse accrue. Dans certaines régions du monde, l'accentuation du phénomène migratoire et son caractère plus fluctuant que par le passé, dans d'autres l'extension de l'enseignement primaire à des populations jusque là plus ou moins marginalisées, le statut de plurilinguisme officiel de certains pays ou l'existence de multiples formes dialectales d'une langue nationale, le recours imposé ou jugé nécessaire à une langue étrangère par suite du phénomène de décolonisation ou en raison du peu d'audience de la langue nationale, le prestige social recherché par l'acquisition d'une nouvelle langue, tous ces faits font qu'un nombre grandissant d'enfants reçoivent l'enseignement scolaire dans une autre langue que celle qui est parlée chez eux et parfois que celle qui est répandue dans le milieu environnant.

Deux grandes tendances semblent devoir accentuer cet état de choses. D'une part on constate un effort de valorisation de toutes langues locales comme support essentiel de l'identité culturelle des groupes et d'autre part un mouvement inverse de plus grande ouverture des cultures les unes par rapport aux autres, accompagné du désir de les pénétrer de l'intérieur, par la possession du véhicule de la pensée. L'importance donnée à notre époque aux moyens de communication ne peut que renforcer l'intérêt pour ces antiques outils de communication que sont les langues.

Cette ouverture engendre à l'égard du plurilinguisme une attitude plus positive qu'autrefois où, dans un grand souci de purisme du parler de la langue nationale, n'était valorisé que l'apprentissage des langues mortes ayant avec celle-ci une relation de filiation, ne pouvant la concurrencer sur le plan de la pratique mais pouvant au contraire la consolider en la protégeant contre tout barbarisme.

De nos jours le bilinguisme est encore souvent considéré comme un handicap pour la parfaite possession d'une langue. Parfois il est ressenti par les sujets bilingues soit comme une chose purement superflue, soit comme quelque chose de carrément nuisible, occasion de blocages dans l'une ou l'autre langue.

Il faut dire que les conditions dans lesquelles se déroule ordinairement l'apprentissage des langues ne favorisent guère une égale valorisation de ces outils mentaux ni la reconnaissance de leur véritable dimension culturelle. En effet, d'une part ces apprentissages se font très souvent dans des situations de conflit : conflit familial où l'enfant pourra être amené à rejeter la langue d'un de ses parents par identification avec l'autre, conflit culturel au sein de sociétés pluralistes, conflit social dans le cas où les différences linguistiques recouvrent des différences d'ordre économique et social. D'autre part les apprentissages ont souvent un but purement utilitaire, la langue étudiée étant considérée comme un moyen d'insertion ou d'ascension sociale, voire de domination, et non pas comme un univers d'expérience ayant sa qualité unique, comme un admirable paysage humain. Ainsi, dans un cas, l'apprentissage s'accomplit dans une ambiance dépréciative, voire haineuse, dans l'autre cas il ne porte que sur un contenu banal et terre à terre manquant totalement de rayonnement spirituel. Si l'on ajoute qu'avec le phénomène migratoire, beaucoup d'enfants font l'apprentissage de la langue maternelle coupés des ressources de l'environnement culturel immédiat, seul capable de lui donner sa véritable dimension, on peut juger à quel point les enfants sont placés dans des conditions difficiles pour que l'apprentissage de plusieurs langues ait quelque chance de devenir pour eux une source d'enrichissement personnel et d'ouverture culturelle.

Cependant le plurilinguisme est un fait que l'éducation ne peut ignorer. Rien ne servirait de s'en lamenter. L'unique façon de faire face est de prendre un point de vue positif sur cette réalité. Nombreuses d'ailleurs sont les raisons qui nous invitent à le faire.

Il est devenu urgent de travailler pour la paix qui ne peut s'instaurer sans l'avènement d'un nouvel ordre mondial auquel l'UNESCO nous invite à collaborer et qui ne peut être fondé que sur la pleine reconnaissance de toutes les cultures existantes. Or l'accès à plusieurs univers linguistiques peut offrir une ouverture considérable dans la mesure où il augmente les possibilités de contacts personnels et où il permet aux êtres de reconnaître leur dimension humaine dans des contextes culturels moins étroits, moins fermés, moins ethnocentriques.

Dans l'étude sur *«les facteurs qui influencent l'intégration des enfants de travailleurs migrants dans l'éducation préscolaire en France»*, publiée par le Conseil de l'Europe, j'avais demandé que, cessant de considérer ces enfants comme des *«étrangers»*, on les regardât plutôt comme les pionniers d'une humanité nouvelle moins exclusivement enracinée dans une culture particulière, moins enfermée dans un milieu social replié sur lui-même. Les déchirements dont ces enfants souffrent ne sont pas le fruit de l'éducation. Notre rôle

est de travailler à modifier les attitudes éducatives au sein de l'école, de la famille, de la société.

Les remarquables possibilités de communication des jeunes enfants nous autorisent à prendre une attitude résolument optimiste.

Le bébé vit en paix avant l'acquisition du langage, dans une grande plénitude de communication avec sa mère et son entourage, c'est d'ailleurs pourquoi il apprend sa langue maternelle avec tant d'intérêt et de compétence. Plus ouvert que l'adulte, le jeune enfant est capable d'entrer dans n'importe quelle culture et d'apprendre n'importe quelle langue lorsque les conditions d'acquisition sont favorables. Il y fait son entrée de façon personnelle montrant à quel point il en assume la responsabilité dès lors qu'il se sent motivé pour cet apprentissage. A l'âge où les fonctions mentales présidant à l'acquisition du langage sont pleinement actives, l'acquisition d'une autre langue est généralement facile, comme on peut si souvent le constater avec émerveillement auprès des enfants de travailleurs migrants fréquentant les écoles maternelles.

Il faut d'ailleurs noter que ce concept de «*langue étrangère*» ou même de «*langue*» tout court n'existe guère pour le très jeune enfant même bilingue. Comment pourrait-il ressentir un sentiment particulier «*d'étrangeté*» devant un comportement linguistique, alors qu'il est constamment confronté à des mots inconnus, à des tournures nouvelles dans son apprentissage du langage et que, même dans sa langue maternelle, il assiste à beaucoup de conversations qui lui sont totalement inaccessibles parce qu'en dehors de son univers d'expérience. Pour lui le clivage est moins entre connaissance ou ignorance des mots entendus qu'entre connaissance ou ignorance des référents. Par ailleurs il possède des moyens de communication et de connaissance qui ne sont pas proprement linguistiques mais qui précisément lui permettent de comprendre ces derniers, quelle que soit la forme linguistique empruntée.

On exagère donc beaucoup quand on parle de «*blocage linguistique*» chez les jeunes enfants d'école maternelle. Il s'agit plutôt d'un blocage au niveau de la communication et de la relation qui conditionnent précisément l'accès au domaine linguistique.

Comme on le voit, même si beaucoup de raisons nous incitent à prendre une attitude résolument optimiste, il reste que les difficultés sont grandes, en vertu de la complexité du problème ainsi que de l'extrême diversité des situations existantes.

En effet, la langue de l'école peut être différente de la langue ou de l'une des langues de la famille mais elle peut aussi être différente de celle de la communauté locale ou de la langue nationale.

Dans le cas de population enfantine homogène, cette situation peut être la même pour tous, mais en cas de population hétérogène, elle peut ne concerner qu'un groupe d'enfants, voire un seul individu. Certains enfants peuvent être confrontés à deux langues ou dialectes, tandis que d'autres le sont à trois ou quatre.

D'autres facteurs importants sont la qualité des langues parlées à la maison et à l'école et la richesse des dialogues entre enfants et adultes car il peut arriver que certains enfants ne parviennent jamais à posséder valablement aucune langue. La fréquence d'emploi et le degré de prestige de chacune des langues peuvent être en outre fortement disproportionnés et engendrer des formes de bilinguisme mal équilibrées.

A toutes ces difficultés, il faut encore ajouter celles qui tiennent aux limitations propres de l'école qui se présente le plus souvent comme un milieu artificiel, insuffisamment ouvert aux conditions de vie des enfants et dont l'action est limitée dans le temps, comme un milieu plus contraignant et plus froid, moins motivant que la famille où l'apprentissage des langues se fait au contraire dans un contexte affectif particulièrement favorable.

Nous allons nous demander si l'école doit nécessairement présenter de telles limitations et si elle ne peut pas prendre un visage qui rende plus propice à une bonne acquisition des langues.

Les maîtres sont souvent unilingues et ils ont été formés pour transmettre la culture nationale. Ils ne sont pas toujours originaires du milieu où ils enseignent et parfois habitent loin de leur lieu de travail et n'ont guère de contact avec l'environnement de l'école.

Pour pallier de tels défauts, la préparation des maîtres devrait faire une plus large place à l'enseignement des langues, offrir plus d'ouverture culturelle par des voyages et des échanges d'enseignants ainsi que par des connaissances appropriées en ethnologie et sociologie. La pratique de quelques techniques d'action sociale aiderait les enseignants à établir plus facilement des relations avec les familles de milieu social et culturel différent.

Si pour tout enfant une bonne relation entre la famille et l'école a toujours un effet bénéfique, c'est encore bien plus important pour des enfants pour qui la langue de l'école n'est pas la langue maternelle. Dans ce cas, il faut que leur entrée même à l'école ait été particulièrement bien préparée. C'est possible lorsqu'on prend soin d'établir au préalable avec les familles un contact direct, personnel et rassurant (au besoin avec l'aide d'un interprète), lorsqu'on les invite à visiter l'établissement scolaire en fonctionnement, en compagnie de leur enfant et si l'on veille à ce que s'y trouve alors une présence

ou un témoignage rendant le milieu scolaire moins étranger (accueil par un petit camarade, une aide maternelle ou une maman de même nationalité, présentation de livres, de publications ou d'objets montrant que la culture de l'enfant n'est pas méconnue mais au contraire appréciée).

L'apprentissage de la langue de l'école est d'autant plus facile que la langue maternelle n'est ni combattue, ni méprisée. En fait, mieux l'enfant se montre actif et compétent dans l'apprentissage de sa langue maternelle, mieux il est linguistiquement armé pour apprendre l'autre langue. Combattre la langue maternelle pour tenter de privilégier la langue de l'école c'est en outre risquer de porter atteinte à la relation de l'enfant avec ses parents et d'introduire une dissociation dans la personnalité enfantine alors déchirée entre deux univers qui devraient au contraire coopérer à la construire et à l'enrichir par leurs apports différents. Cette coopération exige une certaine pénétration réciproque du milieu scolaire et du milieu familial et c'est naturellement à l'école d'en prendre l'initiative.

Pour les milieux les plus marginalisés, différentes formules d'éducation préscolaire sont essayées, telle celle qui, en Angleterre, emploie une «*maîtresse de liaison*» qui travaille avec l'enfant une heure par semaine en présence de sa mère avant qu'il n'entre l'année suivante à l'école enfantine.

Nous ne parlerons pas des méthodes d'apprentissage des langues étrangères car celles-ci concernent surtout les enfants plus âgés et les adultes. En fait, le jeune enfant est habituellement un expert pour ce type d'apprentissage, dès lors qu'il est motivé pour s'y lancer. Nous nous contenterons donc de signaler les efforts faits par un pays comme l'Espagne pour fournir aux éducatrices de jardins d'enfants exerçant dans les provinces bilingues, des manuels exposant les principes des méthodes dites «*contrastives*», susceptibles de les aider à faire acquérir la langue inconnue en s'appuyant sur les caractéristiques de la langue maternelle.

Nous attachant surtout à préciser les conditions pédagogiques qui nous paraissent le plus favorables à l'acquisition de la langue de l'école, nous commencerons par faire observer qu'on ne peut pas obliger un jeune enfant à parler. Il faut donc créer un climat de spontanéité et de liberté où l'enfant puisse prendre l'initiative de la parole. Et comme l'initiative enfantine est essentiellement de type ludique et affectif, l'apprentissage de la langue doit s'inscrire d'une part dans des activités et des projets de jeux, sources de joie et de plaisir, d'autre part dans l'établissement de relations interpersonnelles positives et effusives.

Pour ces raisons les méthodes rigides d'enseignement de la

langue sont le plus souvent illusoires et inefficaces. Quant aux relations établies, elles tombent souvent dans un conventionalisme scolaire. Le discours pédagogique est ordinairement descriptif, didactique, extérieur. Il est rare qu'on confie quelque chose à l'enfant, qu'on le prenne à témoin, qu'on laisse transparaître devant lui son affectivité. Dans ces conditions comment pourrait-il être incité à confier les choses profondes qui lui importent ? En fait les enfants sont très tôt conditionnés à n'exprimer que les banalités sans importance que les adultes attendent d'eux.

Il est significatif que certaines institutrices se déclarent incapables de mener un moment de langage autrement que par le truchement d'une marionnette, comme si les enfants et elles n'avaient rien à se dire qui puisse prendre la force d'une communication directe en dehors de tout scénario artificiel et du conventionalisme scolaire habituel.

L'établissement de liens très personnalisés entre les enfants est propice à l'apprentissage rapide d'une langue commune qui sert alors à exprimer ce qu'on découvre de soi à travers ce qu'on découvre dans les autres. C'est par la médiation éducative que l'enfant devient ainsi de plus en plus sensible à l'autre, mais peut-on considérer qu'une telle médiation existe quand, par exemple, sous prétexte que l'école maternelle n'est pas obligatoire, on ne s'inquiète même pas de l'absence d'un enfant alors que ce fait devrait entraîner une interrogation dans la communauté enfantine toute entière ? Ou bien chacun doit-il s'empresse d'apprendre que ce qui lui arrive de personnel n'a aucun intérêt pour les autres ? Si son absence n'a aucune signification pour le groupe comment sa présence en aurait-elle ?

L'indifférence à la réalité des êtres, par son effet dépersonnalisant, nuit considérablement à l'apprentissage d'un outil culturel qui pourtant devrait essentiellement servir à l'établissement de liens personnalisants.

Considéré comme la manifestation d'un comportement de type supérieur, le langage de type descriptif et objectif est trop exclusivement utilisé dans les interventions éducatives. Cela stérilise beaucoup l'expression enfantine et ralentit l'apprentissage en le privant de tout dynamisme affectif.

Rien n'a de sens pour un jeune enfant s'il ne le vit intensément. Le langage n'est pour lui significatif qu'inséré dans la totalité d'une situation où il peut s'impliquer personnellement. L'apprentissage d'une langue ne peut donc revêtir la forme d'un enseignement d'une matière scolaire. Pourtant la coutume à l'école maternelle de réserver une place quotidienne de temps à un «*moment de langage*» souvent totalement artificiel, traduit bien une telle tendance, si typi-

quement scolaire et d'autant plus évidente que tout souci d'acquisition de la langue se limite souvent à la préparation de cet unique moment.

Ces moments, qu'on privilégie à ce point, sont impuissants à produire un réel impact quand en outre ils sont conduits sur un ton extérieur et ennuyeux. Un petit enfant n'écoute pas n'importe qui. Il n'aime que les convaincus, ceux qui mettent un poids de vie et de sincérité dans tout ce qu'ils disent. Il est sensible au grand art de la parole, à la musicalité des voix, à l'expressivité des gestes et des jeux de physionomie. Le surcroît d'efficacité qu'on a toujours tendance à chercher dans l'élaboration de programmes plus rationnels et plus progressifs, on le trouverait plus aisément par une meilleure formation des maîtres dans cet art de la parole et du geste.

Mais une parole, pour aussi bien dite qu'elle soit, ne peut toucher si elle est vide. Par sa parole, l'éducatrice doit être capable de donner un sens à tout événement, d'établir des liens secrets entre les choses, de faire surgir des univers qu'on ne soupçonnait point. Privé de cette dimension poétique le langage n'est que platitude. La linguistique moderne s'est tant acharnée à nous convaincre que le langage est un code, que nous nous mettons tous à parler comme des machines. L'éducatrice qui, au contraire, possède l'art de faire surgir un monde au moindre mot, dispose d'un puissant outil d'éducation. Même l'enfant étranger est attentif à sa parole. Il capte cette aura qui l'accompagne et qui constitue une voix de pénétration lumineuse du phénomène linguistique.

La perte de l'art de la parole va de pair avec la perte de l'art de vivre. Ne sachant plus trouver le merveilleux dans les choses qui nous entourent et les mots qui les évoquent, nous avons de plus en plus recours au fantastique, qui est la forme outrancière du merveilleux, pour sortir de la banalité où nous avons laissé tomber le quotidien. Il y aurait moins de sorcières et de magiciens dans les écoles maternelles si les institutrices étaient moins dépossédées de ce pouvoir réellement «magique» qu'est le langage lorsque les mots courants ne sont pas vidés de toute substance vitale.

Inséré dans les dialogues personnalisants susceptibles de tisser des liens toujours plus nombreux entre les individus, le langage contribue largement à construire la communauté enfantine qui acquiert une physionomie et un dynamisme propres, qui s'exprime par l'échange de pensées, par l'affirmation de sentiments et de projets communs. Lorsqu'un enfant étranger arrive, cela devient l'affaire de tous. Chacun veille à son heureuse adaptation et y contribue. On s'intéresse à son passé, à sa famille. Ses progrès deviennent des joies et des victoires communes.

Lorsqu'une qualité de relation existe, chacun dit spontanément ce qu'il pense et l'enfant étranger peut s'affirmer avec assurance et en toute confiance :

- *«Ça c'est le banc où maman s'assoie avec les autres mamans turques»*
- *«Sans doute aussi avec les mamans françaises quelque-fois».*
- *«Ah ! non, parce que les mamans françaises ne travaillent pas. Les mamans turques, elles brodent, elles cousent, elles tricotent mais les mamans françaises, elle ne font rien que bavarder».*

Dès qu'on a su créer une communauté enfantine véritable, celle-ci se manifeste avec une autonomie et une originalité propres. Les comportements scolaires conventionnels répondant aux demandes stéréotypées des éducatrices cèdent alors la place à tout ce qui constitue la vraie vie de l'enfant. Par exemple, après le tremblement de terre d'Italie, font irruption dans une section de grands des échanges passionnés sur ce qu'on a vu à la télévision et sur ce qu'on a compris de l'événement. Les enfants vont décider de prendre dans leur tirelire et d'économiser chaque jour l'argent des bonbons pour envoyer en Italie un petit pécule collectif. En vain les parents essaieront-ils de leur donner l'argent nécessaire pour leur éviter ce sacrifice personnel. C'est *«leur argent»* qu'ils veulent envoyer. Et quand l'organisme ayant servi d'intermédiaire leur enverra en remerciement un disque de chansons du Chili ainsi qu'un exemplaire de leur journal, c'est avec consternation qu'ils apprendront qu'il y a encore d'autres enfants malheureux dans ce monde et ils se demanderont : *«Maintenant, qu'allons-nous faire pour les enfants du Chili ?»*.

Dans les classes où les enfants sont mobilisés par des projets d'envergure relatifs aux grands problèmes qui agitent le monde et auxquels ils peuvent participer à leur mesure, la langue n'est pas utilisée dans des situations artificielles réputées *«puérites»*. Parce qu'elle touche les enfants dans ce qui est vital et essentiel, elle les meut en profondeur et son acquisition s'en trouve accélérée. L'école maternelle n'étant plus un monde à part et fermé, y fait irruption tout ce que l'enfant y apporte et qu'il puise dans son environnement.

Ici se pose la question de la participation des familles. Nous avons déjà souligné son importance mais nous voudrions maintenant nous interroger sur la force qu'elle peut prendre.

Dans les pays pauvres, on fait venir les parents à l'école pour y effectuer des tâches ménagères ou pour servir d'aide maternelle aux éducatrices. Dans nos pays, il arrive qu'on les fasse venir pour

animer un atelier à la place de l'institutrice. Partout on les reçoit pour leur dispenser des conseils et leur expliquer en quoi consiste l'éducation préscolaire.

Dès lors que la communauté enfantine a pu acquérir une certaine autonomie, les parents peuvent être appelés à d'autres rôles que celui d'assister l'éducatrice, de se substituer à elle ou de collaborer avec elle à des tâches éducatives forçant les enfants dans des voies choisies par l'adulte.

Il n'est pas de meilleure éducation pour les parents que d'entrer dans des projets authentiquement enfantins pour les tâches spécifiques auxquelles on les appelle, que d'apprendre à respecter ces projets, à découvrir et à admirer la puissance d'inspiration que leur enfant peut trouver dans son plein engagement à des réalisations du groupe qui l'enthousiasment, le mobilisent entièrement et le portent au-delà de lui-même.

L'ouverture à la communauté dont on parle tant n'est totalement bénéfique pour l'enfant que si elle passe par cette ouverture première à la communauté enfantine constituée par l'institution scolaire et susceptible d'épanouir la sociabilité des jeunes enfants dans des directions créatrices dès que l'attitude éducatrice sait y être favorable.

Dans la mesure où ces projets ne sont pas motivés par des objectifs typiquement scolaires impliquant une échelle des performances, chacun y participe en fonction de ses motivations propres et les parents peuvent être appelés à y entrer sur d'autres critères que celui de leur degré d'instruction et de compétence professionnelle.

Parce que le langage y devient constructeur de liens sociaux et non réponse à des normes scolaires, il incite aux échanges, aux partages de l'expérience et engendre sur le plan psychologique un effet dynamogénique dont il est le premier bénéficiaire et sur le plan social un effet harmonieusement intégrateur.

Nous étant interrogés sur les qualités d'une pédagogie particulièrement favorable à l'acquisition de la langue à l'école maternelle, nous voyons qu'il s'agit de celle qui est la plus hautement et la plus créativement socialisante.

En permettant que vivent d'authentiques petites communautés enfantines apprenant à discuter de leurs propres visions des choses et à se lancer dans des entreprises communes en liaison avec leur environnement immédiat ou plus lointain, les éducateurs de la petite enfance peuvent contribuer à créer les conditions psychologiques indispensables à l'avènement de ce nouvel ordre culturel sans lequel l'humanité ne pourra survivre.

C'est pourquoi l'O.M.E.P. est prête à s'engager, avec l'appui de la F.I.E.P., dans un projet sur l'éducation pour la paix, où se retrouvent sous un angle différent tous les problèmes relatifs aux préjugés d'ordre culturel et linguistique.

Madeleine Goutard



JOUER EN FAMILLE JOUER A L'ÉCOLE :

APPRENDRE A VIVRE

*«Le vent pousse à cloche pied
Le palet du printemps
Marelles de l'enfance».*

*Louis Guillaume
«En trois coups d'aile»
éditions «Périples»*

★

Souvent, bien avant la naissance de l'enfant, les parents ont acheté, choisi ou façonné les hochets qu'ils lui offriront. En rêve ils ont déjà joué avec lui et attendent des performances dont ils s'émerveilleront.

Percevant leur joie stimulante, l'enfant progressera allègrement. Ses lallations, ses gazouillis écoutés, recueillis, reproduits, enregistrés ne cesseront de se perfectionner. De même, d'avoir été admirés, ses initiatives, ses gestes gagneront en précision, en fermeté.

D'autres parents qu'inquiète notre Société de compétitivité pensent à enrichir les découvertes du bébé et, s'ils offrent un hochet, ils font moins un don «*pour le plaisir*» qu'une recherche savante du jouet le plus rentable pour affiner l'audition, hâter la marche, améliorer la perception des couleurs. Gagner du temps et augmenter les chances de l'enfant est leur premier objectif.

Dès cet âge, il est des tous petits qui s'efforcent vainement de satisfaire un désir parental qu'ils perçoivent et qui ne sera jamais comblé. Ils s'essouffent : un jour, ils renoncent et pour longtemps, «*resteront bébés*». S'ils sont comparés à des aînés qu'ils n'égalent jamais ou aux souvenirs d'enfance des parents eux-mêmes, on peut comprendre qu'ils perdent pied et n'entrent qu'avec réticence dans le jeu trop difficile de la vie.

Il est bien possible que cette volonté exacerbée d'aider l'enfant à dominer rapidement tout obstacle, le souci de ne proposer que des jeux «*éducatifs*», des jeux de rentabilité (on pourrait presque dire des jeux d'avidité) ne facilite guère les premières années d'un enfant.

Trouver le juste milieu dans ce qu'on attend d'un bébé, la plupart des parents le savent d'instinct et les jouets qu'ils offrent facili-

tent la communication : à travers les générations un élan de joie et de confiance se transmet.

Ces jeux de doigts, chants de nourrice, berceuses, «*formulettes et comptines*» (1) où l'humour, le rythme, la mélodie se mêlent aux mots pittoresques et gais stimulent la joie de vivre. Ils facilitent toute relation dynamique qu'elle soit gestuelle, verbale, de l'intelligence, de la sensibilité ou du regard.

Il devient indispensable, pour ceux qui ne les ont pas oubliés et en possèdent encore les trésors, de les transmettre aux générations de jeunes parents qui souvent furent plus...«*gardés*» par la télévision que par des grands mères aux mémoires alertes chargées de traditions, de sagesse populaire et d'expérience.

Le jeune enfant joue le monde qui l'entoure : il tâtonne, il essaye les sons, les mimiques et, peu à peu réussit à coordonner, organiser la masse d'informations nouvelles que ses sens, son intuition, son intelligence lui communiquent. Dans la même heure il peut découvrir le vent, la terre, la chaleur et la froidure, l'ombre, le soleil, le rire et les larmes etc... Peut-être joue-t-il avec la pluie, les grêlons, les gouttières ? Rien ne l'aide mieux que le jeu pour classer ses découvertes et les agencer dans un univers compréhensible et ordonné : *le jeu devient instrument privilégié de cohérence*. Mais, si les parents savent créer autour de l'enfant un univers ludique enrichissant auquel participent la fratrie tout entière et toute personne familière, il faut encore que le nouveau venu au foyer perçoive ce regard d'amour qui pour lui est un stimulant : c'est ce *regard d'amour* des siens qui lui communique l'appétit de vivre : l'envie d'ETRE (à condition toutefois que les prédictions familiales soient optimistes et que les parents, d'avance, soient convaincus des progrès possibles). Il faut un beau courage aux adultes qu'assaillent des difficultés de tous ordres pour croire en l'avenir heureux des enfants, le vouloir et, à chaque instant le préparer tout en étant conscients qu'ainsi ils hâtent les inévitables séparations !

Les jouets ne sont pas indispensables pour que la *relation ludique* s'installe. On peut fort bien jouer en famille avec les sons, les mots même sans avoir relu HUIZINGA (2) qui affirme «*la poésie est née au cours du jeu, comme jeu*». On peut alors organiser parfois les occupations quotidiennes en jeux collectifs d'improvisations et retrouver dans les traditions paysannes quelque rite d'épluchage des petits pois prétexte à compter, à inventer des gages, à rire aux éclats tout en préparant la nourriture familiale joyeusement partagée un

(1) «*Formulettes et comptines*» - de Jacqueline Gudín - Editions Fleurus.

(2) «*Homo ludens*» - de J. HUIZINGA - Gallimard

moment plus tard. Que d'éclats de rire grâce à d'éphémères marionnettes de pomme de terre, aux masques de citrouille, aux déguisements végétaux, aux poupées faites avec «*la chevelure des maïs*».

Acheter le jouet qu'un enfant désire et montre du doigt est un acte simple, mais choisir le jouet qui devrait à la fois le rendre heureux, l'aider dans sa maturation, la conquête de son autonomie, enrichir ses découvertes, faciliter son intégration dans un monde de rivalités, de spéculations devient si difficile que bien des parents hésitent. Tantôt ils se méprennent quant aux véritables aspirations de leurs enfants ou surestiment leurs possibilités. Ils offrent alors des jeux de patience aux pièces trop nombreuses qui exigent trop d'efforts, trop d'attention et lassent les joueurs. Tantôt ils suivent la mode de trop près et achètent des jeux qui utilisent les dernières découvertes technologiques : l'enfant ne crée pas, il ne peut être qu'utilisateur et non démiurge. Soucieux de favoriser l'intégration de leurs enfants dans l'univers angoissant dominé par mathématique, robotique, bureautique, télématique, ils croient bien faire en n'offrant plus que des jouets électriques (Peut être devraient-ils plutôt proposer ce simple boulier avec lequel la moitié de l'humanité calcule ?).

L'enfant ne peut deviner le rêve d'avenir meilleur qu'exprime le cadeau ni l'intention chaleureuse que préside au moment du choix.

Quand les parents fabriquent eux-mêmes des jouets pour leurs enfants, ils savent alors choisir sans erreur et l'enfant ne peut ignorer la somme d'amour et d'attention dont le jouet dans son unicité devient la preuve évidente. Longtemps après, bien des adultes évoquent avec émotion le souvenir du jouet qu'un jour fabriqua pour eux père ou mère, le plus souvent avec des riens.

Il est des parents qui, en plus des jouets offerts, savent aussi proposer aux enfants des matériaux frustes grâce auxquels ils façonneront eux-mêmes ce que leur suggère leur imagination. Si les jouets ainsi obtenus sont moins élaborés que ceux du commerce, leur mise au point, leur conception furent longtemps supports de rêve avant leur achèvement ; du moins les petits créateurs auront-ils connu «*cette satisfaction viscérale de l'enfant qui fabrique son jouet*». Les «*enfants du béton*» ont moins souvent que ceux des villages l'occasion de fabriquer leurs jouets avant de fixer eux-mêmes de fugitives ou durables règles du jeu puis, après avoir beaucoup joué, d'apprendre à *formuler ces règles* avant de savoir les *transmettre* à des pairs.

Quand naît une ludothèque dans leur quartier ou que passe un ludobus dans leur village, les enfants peuvent y emprunter des jouets aussi aisément que des livres à la bibliothèque. Par tâtonnements, déductions, ajustements, ils conquerront lentement la maîtrise de

leurs choix. Ils trouveront quels jouets conviennent à leur âge, leur morphologie, leurs aspirations, leurs ambitions, leur environnement, évidemment après avoir longtemps succombé aux tentations de la mode et à l'impact des publicités. Ils sauront aussi, un jour, respecter le bien collectif.

S'ils accompagnent leurs enfants à la ludothèque, les parents, à force de regarder jouer non seulement leurs propres enfants mais aussi leurs camarades du même âge apprendront comment mener cette difficile pédagogie des choix indispensables dans nos sociétés. La ludothèque devient cet espace multi-générationnel où tout enrichissement mutuel est possible et où l'on apprend à respecter les différences.

Nul doute qu'après découverte attentive des évolutions en cours de jeu, les parents ne soient incités à reconsidérer l'équipement du coin de jeu proposé aux enfants à la maison. Même mal logés, ils multiplieront les installations sommaires qui peuvent limiter les difficultés au moment du rangement des jouets car ils auront constaté les désarrois du joueur contraint à détruire le fruit de patientes élaborations pour tout remettre en place. De simples plateaux grâce auxquels les enfants déplaceront maquettes et constructions sans les démolir apaisent bien des tensions familiales.

Une rentrée spectaculaire des jeux de société est en cours. Il semble que les adultes soient en train de redécouvrir le goût de jouer ensemble. Paradoxalement, naissent les vidéos-jeux. Aux Etats-Unis, déjà plusieurs millions de foyers sont équipés : qu'est-ce qui est le plus exaltant, dans la recherche des satisfactions de l'esprit : communiquer par le jeu avec l'ami ou avec l'ordinateur ?

Un nouvel univers sociologique se construit et dans cet univers ludique se joue peut-être l'avenir de nos enfants ?

Mais, en famille, on ne joue pas qu'avec enfants et adolescents : des époux qui se sont heurtés ont la sagesse de s'imposer la partie de cartes, de jacquet, de scrabble au cours de laquelle la spontanéité des réparties peu à peu retrouvée permettra d'oublier mauvaise humeur ou silence boudeur.

Comment prépare-t-on le mieux un enfant à affronter les difficultés de la vie ? Est-ce avec de bons conseils, des affirmations péremptoires ? Est-ce en lui montrant que tour à tour chacun perd puis gagne, sans que diminue ou augmente l'amour des siens ?

De poupée brisée en ballon envolé, de construction écroulée en balle perdue c'est en famille que l'enfant s'initiera aux inévitables détachements. De séparation en séparation il franchira les rudes

étapes du lent voyage de la vie...

Tous les problèmes moraux, philosophiques, sociologiques existent dans les jeux ou peuvent être abordés à travers le jeu.

Au magasin de jouets, se promener dans l'entourage des robots peut être une découverte terrifiante : grenades paralysantes, rayon de la mort, mitraillette électronique, copies de tout ce qui se fait de mieux pour donner la mort banaliseront une certaine idée de la violence des jeunes que peut cautionner l'attitude de certains adultes (ces mêmes adultes qui trouveraient barbares et primitifs les jeux au cours desquels on interroge le bréchet d'un poulet pour savoir lequel des deux joueurs mourra le premier).

Jouer c'est aussi expérience empathique des sentiments d'autrui. C'est se demander ce que l'autre va faire et tenter de le deviner avant qu'il joue, c'est le temps de l'observation privilégiée d'autrui : *«chacun apprend à se découvrir par la manière dont l'autre le voit»* (1).

Les familles dans lesquelles on sait vivre ensemble les temps libres, jouer ensemble (dans le vent, dans l'eau etc...) improviser sans cesse avec tout, avec rien, construire ces mêmes cerfs volants qui portaient autrefois vers les dieux les prières des hommes sont ces familles dans lesquelles l'enfant acquiert le goût de l'effort et la fierté des réussites vers lesquelles il est discrètement conduit. *«Le fossé des générations»* s'y amenuise par la médiation intellectuelle des jeux et jouets quand adultes, adolescents et enfants savent un instant mettre en commun les richesses de leurs habiletés, de leurs intelligences, de leurs expériences. On sait y faire alterner les jeux collectifs et les *«maintenant va jouer dans ta chambre»* alors vécus non comme un banissement mais comme le respect d'une nécessaire autonomie voire d'indispensables moments de solitude.

On sait aussi *«apprivoiser»* l'actualité dans ces familles où l'on joue ensemble : même le jeu électronique y devient support d'une meilleure relation adultes-enfants car il faut bien, au moins au début, que l'adulte collabore au montage des circuits. A de brefs instants on y retrouve presque l'atmosphère éducative confiante du temps que les enfants jouaient dans le local où travaillaient les parents-artisans avant l'évolution des sociétés vers l'industrialisation qui laisse l'enfant ignorant du métier des parents.

A nous tous de veiller à la préservation non seulement des jeux des générations précédentes mais à celle des jeux de chaque ethnie véritable patrimoine culturel de l'humanité que les mémoires

(1) Madeleine Goutard

risquent de perdre en ces périodes de grandes migrations quand des millions de personnes déplacées voient plus ou moins leurs enfants adopter les jeux des pays d'accueil... Transmettre les jeux des anciens peut permettre aux communautés de conserver leur identité culturelle et de garder espoir. Souhaitons par exemple que nos chaînes de télévision telle la B.B.C. offrent régulièrement des émissions grâce auxquelles les familles retrouveront des jeux de toujours tels ces «*jeux de ficelle*» communs à l'humanité tout entière qu'une génération risque d'oublier de transmettre.

De la maison à l'école maternelle la séparation peut être facilitée par l'ours familier dont l'odeur familière reconforte au bon moment... (quand les enseignants veulent bien accueillir l'ours en même temps que l'enfant !).

A l'école comme à la maison on dirait que les petites filles choisissent plus volontiers jeux et jouets simples alors que les garçons se laissent plus aisément fasciner par les jouets de stratégie rituelle ou de technologie avancée.

«Les poupées et les soldats de plomb» dit Jean Rostand *«n'auraient-ils pas autant de responsabilité que les hommes dans la différenciation psychologique de l'homme et de la femme ?»*.

Quand formera-t-on les enseignants à intégrer le jeu dans les activités quotidiennes de formation ? Quand réfléchira-t-on à une véritable pédagogie des récréations (évidemment sans tomber dans le travers de mettre aussi... des notes de récréation !). Quand observera-t-on les postures spontanées de chaque joueur pour mieux connaître l'élève ? Quand, au lieu de cours bétonnées, offrira-t-on aux enfants de véritables espaces ludiques bien équipés et bien adaptés ?

Quand l'enseignant saura-t-il connaître discrètement les jeux favoris de chaque élève ? Quand commencera-t-il une leçon fort sérieuse d'histoire de la démocratie en ayant vécu avec ses élèves les nécessités du *«chacun son tour»* au cours de quelque jeu partagé ?

Quand saura-t-on qu'à la récréation pourrait se préparer l'éducation de la maîtrise de soi, du sang froid, de la ténacité plus utiles à l'examen qu'une accumulation de ratages sanctionnés ?

Quand établira-t-on une relation entre la multiplication des troubles de l'orthographe et la disparition des jeux spontanés de balle au mur dans les cours de récréation ? Les plus jeunes apprennent les phases successives du jeu et coordonnaient seuls cerveau,

(1) *«L'homme»* p. 99 collection *«idées»* Gallimard.

œil, main, jambe etc... alternant gauche et droite, liant la parole au geste dans l'ordre dicté par la comptine améliorant habileté et équilibre en de joyeux exercices que ne sanctionnaient pas l'adulte mais les «pairs» du joueur. Le mur aveugle n'évitait-il pas les exercices que proposent les rééducateurs ? ne faudrait-il pas en imposer la construction aux architectes de collectivités d'enfants ?

Quand permettra-t-on à l'élève s'il le désire d'aller vers la bibliothèque où sont préservés les jeux de délectation, tremplins de curiosité et de rêves quand l'aspect ludique du livre donne vraiment le goût de la lecture ?

Quand la construction d'une clepsydre mesurant le temps du jeu initiera-t-elle la maîtrise du temps ?

Quand la cour de récréation que les petits peuvent trouver redoutable pourra-t-elle être, au début, appréhendée avec l'aide des parents qui en l'arpentant avec confiance permettront d'en maîtriser l'espace ?

Quand les parents pourront-ils avoir parfois la surprise de découvrir cet inconnu qu'est leur enfant jouant avec d'autres ?

Quand l'éducation au jeu fera-t-elle réellement partie de la formation professionnelle des éducateurs ? des travailleurs sociaux ? des infirmiers etc...?

Pour bien des parents l'école reste instrument de promotion sociale : le jeu est perte de temps, il entrave l'acquisition du savoir. Il faut donc aider ces parents à constater que *«si l'imagination se fait mal la perception elle-même reste obtuse»* et comme disait Bachelard que l'imagination *«force vive et creuse des rêves précède toujours la connaissance»*.

Nous pourrions tous partir à la recherche de tous ces jeux perdus qui contenaient les stratégies d'apprentissage ou de rééducations depuis longtemps pressenties par la sagesse populaire. La plupart d'entre eux ne coûtaient rien et pourtant aidaient l'enfant à maîtriser l'espace et le temps.

Parfois, dans les villes nouvelles, les urbanistes ont inventé des aires de jeux *«décorées à l'image d'un monde schizophrénique»*. Les enfants n'ont guère été consultés...

C'est un devoir pour la F.I.E.P. de rappeler à tous que l'épanouissement de l'enfant et ses réussites scolaires dépendent pour une large part de la place qui sera faite à ses jeux - outils respectés de formation de sa pensée - aussi bien dans la cité et à l'école qu'en sa famille.

Lazarine Bergeret

RYTHMES SCOLAIRES

RYTHMES DE TRAVAIL

RYTHMES DE VIE



A la fin du siècle dernier, lorsque notre civilisation s'est industrialisée, le souci dominant a été la rentabilité du système à instaurer. Le travail a été organisé par des hommes et pour des hommes.

La 1^{ère} guerre mondiale a précipité sur le marché du travail un grand nombre de femmes. Le secteur tertiaire qui s'est ensuite largement développé a fait appel à un personnel féminin de plus en plus important. Mais l'organisation du travail - mis à part quelques aménagements récents - est restée ce qu'elle était.

Et qu'advient-il des enfants lorsque leurs deux parents travaillent ? Les crèches les accueillent jusqu'à 3 ans. Les Ecoles Maternelles, depuis les lois organiques de 1886, les reçoivent de 2 à 6 ans. L'explosion démographique qui a suivi la dernière guerre mondiale ne permettait plus de les admettre qu'à 3 ans, 3 ans 1/2. La baisse démographique actuelle - sauf dans quelques quartiers en expansion - permet à nouveau d'accueillir les enfants à 2 ans, 2 ans 1/2.

- Des journées de 9 h et plus.

Mais est-il admissible de voir des enfants si jeunes soumis, outre les 6 heures de présence dans une classe maternelle adaptée, à une garderie du matin ou du soir, un restaurant scolaire et passer ainsi 9 h, 10 h parfois 11 h, mercredis compris, dans les locaux scolaires ?

Quel adulte supporterait de passer tant de temps sur son lieu de travail ?

Quel syndicat le tolérerait pour ses membres ?

Quel employeur oserait le proposer à son personnel ?

De plus, pour un même « temps d'horloge », le « temps vécu » par un jeune enfant a une durée psychologique infiniment plus longue que le « temps vécu » par un adulte.

Une telle journée, passée dans des locaux collectifs, sous-la

pression d'un groupe devient pour lui interminable... et insupportable au sens profond du terme.

Aussi voit-on souvent dans les classes ou à la garderie ces enfants fatigués, excités ou amorphes, le plus souvent instables et peu disponibles pour la vie de la classe dont ils profitent peu.

Les municipalités répondant aux besoins actuels ouvrent restaurants et garderies dans des conditions sans cesse améliorées : menus équilibrés, plats bien préparés, locaux de mieux en mieux insonorisés, matériel de plus en plus adapté. Mais est-ce suffisant ? Est-ce ce qu'il convient de faire ?

Le fond du problème n'est-il pas ailleurs ? La solution ne dépend-elle pas de tous : parents, enseignants, responsables d'enfants, c'est-à-dire tous les adultes à un titre ou à un autre ?

- La qualité de la vie ? Pour les enfants aussi !

Depuis quelques années de notre civilisation une notion nouvelle qui se fait place à côté du principe jusqu'ici souverain de la rentabilité financière : c'est celui de **la qualité de la vie**.

Pour améliorer la qualité de vie des adultes, on tend actuellement à réduire la durée du travail et à réorganiser ce temps de travail.

Le chômage grandissant, secrété par notre société industrielle elle-même, qui ne sait pas encore adapter ses rythmes à ses propres métamorphoses, impose de son côté une nouvelle répartition du travail.

Dans de nombreuses villes, certaines administrations et entreprises offrent à leur personnel un travail à la carte. On commence à voir dans les Ecoles Maternelles des couples de jeunes parents (le sens de la responsabilité éducative que manifestent les jeunes pères est un des points positifs de notre époque) venir inscrire leur enfant et déclarer, heureux : *« nous avons pu répartir notre temps de travail global de manière que l'un amène notre enfant le matin et que l'autre vienne le chercher le soir à 16 h 45 »*. Dans certains cas, l'enfant retrouve aussi sa famille à midi.

Cette **flexibilité des horaires** pourrait être généralisée rapidement au moins pour les parents de jeunes enfants.

Une émission présentée par l'Association Générale des Institutrices des Ecoles Maternelles et diffusée le 10 Décembre 1980 au journal de 20 h sur Antenne 2, montrait en parallèle les journées de deux enfants dont les parents travaillaient 40 h par semaine (les

durées de travail classiques avaient été choisies volontairement), mais à des rythmes différents.

- La mère de l'un des enfants est astreinte à un horaire fixe de 6 h 50 à 16 h 30. (Elle travaille dans un atelier de confection pour-quoi un horaire si matinal ?)

Son enfant, tiré du lit à 5 h 45 arrive à l'école pour la garderie à 6 h 40 : il a déjà près de 2 h de présence et d'occupations diverses quand arrivent ses camarades pour l'école : ses chances ne sont plus égales aux leurs.

Le soir, repris par ses parents vers 17 h 30, il dîne et se couche aussitôt pour se lever tôt le lendemain : il ne connaît ni vie de famille, ni vie personnelle.

- Les parents du 2ème enfant bénéficient d'un horaire à la carte au-delà de plages fixes ce qui permet à l'un d'amener l'enfant le matin peu avant l'heure scolaire, à l'autre de le reprendre le soir, peu après l'heure de sortie de l'école. L'enfant jouit d'un temps libre à la maison, d'un temps constructif sur le plan de la vie intérieure des relations aux autres, des relations à l'école, des relations à la vie.

C'est vers cela qu'il faut tendre ! Et de toutes nos forces réunies !... chaque fois que le travail le permet.

C'est capital pour l'équilibre des enfants, des générations futures !

Il faut obtenir que le système industriel, économique, soit au service de l'homme et non l'inverse. Qu'il ne soit pas une entrave à la révision du système scolaire qui, lui aussi, doit mieux répondre aux rythmes et aux besoins des hommes en devenir que sont les enfants (1).

- Eviter les brusques rupture de rythmes.

Une proposition lancée par quelques travailleuses envisageait le regroupement des heures de travail sur quatre jours, les trois autres étant «libres» Ce serait aberrant.

Les dommages causés dans l'organisme, le système nerveux, le comportement, par de brutales ruptures de rythmes ressortent de nombreuses études scientifiques.

(1) Quant à la répartition annuelle des congés, c'est une autre histoire, qui fait l'objet de diverses études à long terme par des scientifiques, des syndicats enseignants et l'AGIEM.

Des statistiques médicales révèlent que les accidents cardiaques et les accidents de travail sont plus fréquents le lundi que les autres jours de la semaine.

Les dosages d'hormones et les observations comportementales réalisées dans les crèches et les Ecoles Maternelles par l'équipe du Professeur Montagner font apparaître une désorganisation des rythmes biologiques et du comportement lors du passage du dimanche au lundi lorsqu'un enfant et famille changent de rythme ensemble; Le mercredi, qui ne concerne que l'enfant, n'entraîne pas les mêmes désordres. le climat familial est en effet principal synchroniseur - ou désynchroniseur des rythmes de l'enfant. L'influence de l'école n'étant que seconde.

De même, un temps d'adaptation de près d'une semaine a été observé dans des centres de vacances. Les enfants qui partent avec leurs parents connaissent les mêmes désorganisations et sont également très vulnérables durant ces premiers jours de vacances.

Répéter chaque semaine une si importante rupture serait démentiel !

- Chaque journée est à vivre selon un rythme harmonieux.

L'homme est lié à la nature, au Cosmos : des rythmes biologiques et psychologiques sont inscrits en lui. Il doit les respecter pour maintenir son équilibre physique, affectif et mental.

Chez l'enfant, plus encore que pour l'adulte, chaque journée doit répartir harmonieusement temps de travail (ou pour le jeune enfant de jeux en collectivité) et temps de repos. Certes, les activités de l'école maternelle font alterner les séquences qui requièrent l'attention de l'enfant avec les exercices physiques, les travaux manuels, etc... mais l'enfant a besoin de vivre un minimum de temps à la maison, dans un environnement personnel et familial. Aucune institution collective ne pourra jamais suffire à l'épanouissement complet, total, d'un enfant (ni d'un adulte d'ailleurs). La disponibilité des parents est irremplaçable.

C'est **au sein de sa famille** qu'un enfant construit sa personnalité, oriente et colore son comportement. L'enfant bien habillé, bien nourri, mais qui vit exclu, parqué dans sa chambre, envoyé systématiquement «*dehors*» ou couché dès qu'il rentre, parce qu'il est tard, n'aura ni la confiance en lui, en la vie, dans les autres, qu'éprouvera l'enfant avec lequel ses parents prennent le temps de parler, de jouer, de chanter, de raconter des histoires, de fabriquer un gâteau, de réparer un vélo... et qui reçoit **à travers toutes ces activités partagées des marques de reconnaissance de son exis-**

tence, des témoignages d'amour qui lui sont plus nécessaires encore que les soins matériels.

La socialisation indispensable que permettent ensuite et parallèlement, l'école et les collectivités enfantines ne font que se greffer - qu'on le veuille ou non : ces lois de la nature ne se plient à aucune idéologie : elles sont 1 - sur le schéma d'organisation intérieure construit dans le milieu familial.

Il est donc hautement souhaitable que le temps de travail quotidien des parents soit allégé, que leurs horaires soient adaptables à ceux des enfants, pour une vie plus riche, plus harmonieuse, plus heureuse de chacun, aussi bien dans le monde du travail, que dans la société et qu'au sein de la famille.

Conquérir et savoir prendre le temps de vivre et d'élever des enfants au sens profond et noble du terme, voilà une grande révolution pacifique à réaliser au bénéfice de tous !

C'est là l'ambition tranquille et désintéressée, mais opiniâtre, nourrie par les institutrices et instituteurs des Ecoles Maternelles. Après une enquête nationale et de mûres réflexions collectives, ils ont adopté à l'unanimité et avec une profonde conviction lors de l'Assemblée Générale de leur Association en Juin 1980 à STRASBOURG des vœux qui ont été acheminés auprès des instances concernées : Ministres de l'Education, de la Santé, du Travail, de la Condition Féminine, Présidents de l'Assemblée Nationale, du Sénat, des Associations de Parents d'élèves, des Associations des Maires de France et des Syndicats intercommunaux, Secrétaires généraux des Syndicats des Enseignants, du Patronat et des Travailleurs, Premiers Secrétaires des partis politiques.

Ces vœux comportent deux volets de préoccupations :

L'un concerne le monde du travail : allègement et flexibilité des horaires journaliers. Le nombre des enfants participant aux garderies périscolaires serait alors considérablement réduit et pour ceux qui les fréquenteraient encore, leur durée deviendrait supportable sans dommages. Les parents de ces enfants auraient la possibilité de mieux harmoniser leurs tâches professionnelles et leur vie familiale.

D'autre part, une information des parents et des futurs parents sur les besoins des jeunes enfants est indispensable.

Par les **médias** il est possible de toucher tous les parents d'aujourd'hui.

Et pour ceux de demain, pourraient être prévues, au cours du

1er cycle et dès le **cycle moyen** dans les moments réservés aux activités d'éveil, des séquences de «*vie pratique*» incluant sous des formes vivantes les notions de base indispensables à la vie de l'homme dans les différentes phases de son existence, y compris celle, fondamentale, de l'enfance.

M. le Directeur des Ecoles proposait en Juillet 80 une circulaire complémentaire s'ajoutant aux instructions relatives au cycle moyen. En février 81, il envisageait l'élaboration d'un guide-programme à l'intention des maîtres, une brochure destinée aux parents.

Des projets qui, rapidement menés à bien, auraient des répercussions immédiates et lointaines.

Ces vœux, adressés fin Mai 81 aux nouvelles équipes dirigeantes, comportent une suggestion nouvelle destinée plus spécialement au Ministre de la Santé. Une information pourrait être donnée aux jeunes mères, aux jeunes couples, dès leur préparation à l'accueil d'un enfant, par les **maternités et cliniques**, sous forme de films, de livret, d'entretiens, de rencontres.

La Sécurité Sociale pourrait prendre en charge cette éducation des plus efficaces. Les dépenses ainsi engagées seraient certainement amorties à plus ou moins long terme par un meilleur état sanitaire, scolaire, mental des jeunes générations.

L'ensemble de ces mesures donnerait aux mères la possibilité d'exercer sereinement la profession de leur choix tout en assumant avec bonheur leur rôle irremplaçable de première éducatrice.

Il existe un Ministère des droits de la Femme. Les institutrices et instituteurs des Ecoles Maternelles s'en réjouissent. Ils affirment le droit des femmes au travail, à une carrière, à des postes de responsabilité. A tous les niveaux, la Société a besoin du point de vue et de l'action des femmes. La présente démarche en est une preuve vivante.

Mais les droits de la femme, les droits des adultes, sont inséparables de ceux des enfants.

**L'AGIEM n'a qu'un moyen d'action : convaincre !
Convaincre qu'il est urgent de renverser les courants.**

Ils s'imposent actuellement de la machine à l'homme au risque d'écraser celui-ci dans une phase fondamentale de son existence : l'enfance.

L'Homme doit au plus vite replacer la machine économique à son service et redevenir maître de son existence,
l'Homme à l'échelon de la France, de l'Europe et du Monde.
Ce sont là les vraies priorités de la Vie :
tâche difficile certes, mais combien exaltante !

Andrée Bertin



TEMPS FAMILIAL ET TEMPS SCOLAIRE



L'activité scolaire aujourd'hui représente, dans la vie d'un individu, le cinquième voire le quart de son existence. C'est une activité extrêmement importante car elle se situe durant les années sensibles et fragiles de la construction de la personne.

Elle est obligatoire pour tous, ce qui lui procure une place reconnue dans la société. Elle occupe surtout un temps, que nous dénommerons «*Temps Scolaire*», qui est pris ou imposé selon les conceptions, au Temps Familial.

Il n'est pas dans notre propos d'opposer le temps scolaire au temps familial, mais au contraire d'étudier comment pourrait se faire une vraie répartition de ces temps qui sont extrêmement importants pour le bon équilibre physique et psychologique de l'enfant.

D'ailleurs, les nombreuses propositions d'ajustement suggérées par le Ministère, les Associations de Parents d'élèves et les Syndicats, nous prouvent à quel point un équilibre qui consisterait à déculpabiliser les enseignants qui «*surchargent*» les élèves, à reconforter les parents qui errent dans les méandres des conseils et des obligations sans savoir le rôle exact qu'ils doivent jouer, et qui serait excellent pour l'harmonieux développement de l'enfant-élève, devient une recherche désespérée, voire une utopie !

Ce n'est certes pas en quelques lignes que nous pouvons définir avec précision les caractéristiques de l'évolution des divers temps de la vie de l'enfant et de leurs contraintes, mais les réflexions qui vont suivre permettront peut-être de mieux connaître les obstacles qui ralentissent la construction de l'harmonisation des temps scolaire et familial.

Globalement et sans nuancer, la journée de l'enfant se partage entre deux grands secteurs, l'école et la famille avec son corollaire l'«*extra-scolaire*».

Pour bien comprendre l'importance du temps passé dans la famille, le TEMPS FAMILIAL, peut-être conviendrait-il tout d'abord

de rappeler les grandes lignes de la transformation de la famille actuelle.

En lisant Philippe Ariès (1), nous voyons aisément comment, du Moyen-Age à l'Ancien Régime, à la famille diluée dans la communauté où l'enfant vit de la solidarité du voisinage et n'occupe absolument pas de place centrale, a succédé la famille fondée sur le patrio- moine avec pour principe l'autorité.

Cette famille, dans sa hiérarchisation des valeurs, a octroyé une place de plus en plus importante à l'enfant.

L'enfant est devenu lui-même une valeur et la famille s'est peu à peu modifiée pour devenir une cellule fermée fondée sur l'affectivité avec une nette tendance à la polarisation de l'attention autour de lui.

Elle est très fortement aidée en cela par le commerce gigantes- que des idéologies et doctrines concernant l'enfant que diffusent abondamment les media !

Et ce que nous vivons aujourd'hui, que nous soyons parents ou enseignants, provient justement de cette importante mise en valeur de l'enfant, dans une famille rétrécie au couple et à l'enfant (parfois 2 enfants) exigeante, possessive, attentive, qui permet à des organismes spécialisés d'être son relais pour assurer collective- ment un certain nombre de responsabilités (crèches, garderies, écoles, hôpitaux,...).

Aussi voyons-nous poindre une crise de la famille qui est en réalité l'effet d'une contradiction aigüe, entre d'une part les besoins affectifs nouveaux et nécessaires suscités par l'évolution des rap- ports intra-familiaux et, d'autre part, l'inadaptation objective à y faire face correctement.

Car il apparaît important de bien prendre en compte l'évolution de la société pour comprendre l'évolution psychologique des parents. Actuellement le groupe social le plus large est le groupe des salariés. C'est lui qui cristallise le plus grand nombre de phénomè- nes. Pour R. Benjamin (2) : *«Le salarié se définit par sa situation de dépendance. Il ne se perçoit pas comme un être créateur et le travail est vécu par lui selon un mode pathologique.*

(1) L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime - Philippe Ariès. Ed Seuil. 1973

(2) La famille quel enjeu ? R. Benjamin, in Recherche Sociale n° 57 - Janv-mars 1976.

Dépossédé de ses moyens de production et de ses œuvres, devenu étranger à lui-même, son activité n'étant pas orientée vers une fin voulue par lui, son existence est de plus en plus marquée par une conscience malheureuse. La recherche de compensations, la quête du bonheur se circonscrivent dès lors à la sphère du privé. Mais la tendance à attendre principalement des liens sentimentaux épanouissement et plénitude ne se développe qu'autant que certains besoins matériels ont pu être satisfaits et ne se renforce qu'après que la possession et la jouissance de biens plus ou moins nombreux se soient révélés incapables de compenser les frustrations nées dans le domaine de la production du travail».

Nous pouvons alors être conduits à penser et dire que la société «*consomme*» allègrement les parents qui gagnent difficilement une vie qu'ils n'ont pas le temps de vivre.

Les hommes travailleurs n'ont pas le temps d'être des «*pères*» et les femmes se trouvent parfois frustrées dans leur rôle de mère. Il s'agit d'un phénomène connu actuellement. La plupart des parents n'ont pas, objectivement, les moyens d'assurer une présence. Les parents ouvriers sont harassés après des journées longues de travail et de transports et les parents cadres s'investissent trop dans une compétition promotionnelle qui anéantit toute disponibilité.

Quelle peut-être dans ces conditions la valeur du temps familial ! Il faut bien reconnaître que l'absence, ou le manque de disponibilité, ajouté à l'insuffisance des structures appropriées aux diverses étapes du développement de l'enfant, suscite cette angoisse existentielle, cette difficulté à vivre, qui s'expriment dans le refus scolaire, dans les conflits avec les parents, dans l'agressivité et autres manifestations de l'adolescent.

Les enfants, les adolescents accèdent plus rapidement de nos jours à une maturité intellectuelle et psychologique qui fait discordance avec une maturation affective encore incertaine. D'où les malentendus et les incertitudes des parents et des enseignants quant à leurs rôles d'éducateurs et à leurs comportements.

«Les enseignants oscillent entre un libéralisme au service de la spontanéité libératrice des ressources psychologiques et intellectuelles et un autoritarisme rétrograde, nostalgique des méthodes les plus énergiques. Les parents se caractérisent, quant à eux, par les alternances de laxisme et d'excès d'autorité : l'impatience, l'irascibilité qui sont la marque du manque de disponibilité aggravent les malentendus suscités par les demandes accrues et complexes des enfants» (3).

(3) Le métier de père. Dr. Bernard Muldworf - ed. Casterman 1979.

Ces incertitudes, ces hésitations amènent les parents à demander à l'école de prendre en charge des tâches qui jusque là étaient les leurs. D'où le conflit bien connu et les reproches faits à l'école de rester fermée face aux positions familiales.

Lors d'un débat sur *«l'harmonisation des temps»* (4) le Docteur Vermeil, pédiatre, a montré en quelques grandes lignes pourquoi les parents ne savent pas utiliser ou utilisent mal, les temps courts passés avec les enfants.

Pour lui, il importe de bien comprendre qu'un grand nombre de parents n'ont rien à transmettre à leurs enfants. Or, toute éducation consiste à transmettre à ses descendants son savoir-faire. Aujourd'hui les enfants n'ont plus de modèles de pères artisans, chasseurs... ils apprennent par l'école, milieu spécialisé, milieu fermé. Et les parents transmettent un savoir acquis indirectement, un savoir qui n'est pas **leur** savoir à eux, et ce, dans des conditions où ils n'ont pas les moyens de transmettre beaucoup de choses. Nul ne saisit à quel point la séparation de la maison du lieu de travail et le développement du secteur tertiaire ont porté atteinte à la relation familiale !

Il constate également que la plupart des parents n'ont rien à dire à leurs enfants. La parole se perd. Pourtant aujourd'hui dans les familles, se déversent des flots de paroles et d'images qui viennent de la télévision. Le langage qui sort de la machine est un langage écrit, très élaboré, que les enfants ne comprennent pas. Ce déferlement de paroles apprend aux enfants à ne pas parler, ce qui est un paradoxe !

Le temps passé hors de la famille est également très important. Nous n'aborderons pas ici, faute de place, le temps des loisirs, le temps passé avec les pairs, temps qui marque le plus profondément et d'une façon indélébile le développement global de l'enfant.

Nous réfléchissons seulement sur le temps scolaire, le temps passé à l'école dans des groupes d'enfants du même âge, à établir des relations, des amitiés, à composer des comportements agressifs ou compétitifs... ce temps important est livré aux enseignants, à l'Institution Enseignement-Education.

Depuis 1960 environ, on constate une nette tendance à la diminution du temps scolaire global et par conséquent de la charge de travail scolaire. Les horaires ne sont plus démentiels et, depuis,

(4) Débat organisé par la Délégation à la Condition Féminine, le Conseil National des Femmes Françaises et la Commission Nationale de travail des ONG, février 1981.

les jeunes élèves des classes de collèges ont une diminution de deux heures de cours par semaine. Est-ce suffisant ? utile ?

Au sein même d'un établissement, comment considère-t-on le temps scolaire ?

Plusieurs attitudes s'opposent : dans une louable recherche de l'efficacité pédagogique, les professeurs essaient tous d'obtenir «*les bonnes heures*» pour leur discipline, c'est-à-dire celles du matin, avec des réserves cependant pour les lundi et samedi matins. Ces comportements posent le problème de la journée continue (type allemand 8 h-13 h avec après-midi libre) et surtout le problème des repos intermédiaires car il ne faut pas les isoler de certaines de nos habitudes en matière d'enseignement et de mode de vie en général (on accuse facilement le petit déjeuner trop léger, et le repas de midi trop lourd).

D'autre part, la tentative qui consistait à remplacer le cours d'une heure par une séquence de 45 ou 50 minutes n'a pas été un succès. Les professeurs n'ont semble-t-il pas été convaincus et la comptabilité des heures d'enseignement s'est révélée d'une telle complexité que cette idée ne sera vraisemblablement jamais généralisée.

La semaine est également très difficile à aménager, car en plus des contraintes imposées par les rythmes des enfants, les professeurs ont des obligations personnelles.

Que dire alors des vacances scolaires ? L'enjeu apparaît tellement énorme que l'heure et la semaine scolaires se trouvent reléguées au rôle d'épiphénomène.

Le problème des vacances scolaires, qui ne devrait être qu'un aménagement des activités travail-repos-loisirs des enfants, est aujourd'hui un important problème de société. Soulignons que le Conseil Economique et Social s'est déjà penché à deux reprises sur cette difficulté de répartition des temps.

Le premier rapport présenté par Monsieur le Recteur Magnin, prenant en compte l'aménagement général du temps dans la société, a pris la mesure de l'interdépendance entre les rythmes scolaires et les rythmes de l'ensemble de la population. Le second rapport, dont l'auteur est le professeur Emile Lévy, s'est attaché au contraire à cerner de très près tous les aspects relatifs au temps scolaire.

Ces deux études, en recouvrant globalement le problème, nous permettent de prendre conscience d'un certain nombre de faits et de bien mettre en évidence les points névralgiques.

Si nous considérons la relation entre les rythmes scolaires et la vie sociale, il convient de bien comprendre que l'aménagement du temps scolaire par rapport au temps social (activités économiques, transports, tourisme,...) est la résultante **d'un rapport de forces** entre partenaires multiples et que les enfants sont les plus faiblement représentés dans cette confrontation de besoins et d'intérêts divergents. *«Chacun veut aménager l'organisation du temps qui lui convient le mieux, y compris les familles au détriment de leurs propres enfants»* (5). Ces propos corroborent ceux de M. Benjamin, cités au début de cet article.

Ce qui reviendrait à dire que les rythmes scolaires sont le résultat des contraintes données par les entreprises, les transports, les enseignants, les familles... il ne reste qu'un partenaire, l'Administration, qui **devrait se faire le défenseur des enfants** !

Nul ne souhaite que la concordance des temps se fasse sous la pression d'intérêts économiques et matériels. Mais l'alternative serait-elle de choisir entre deux mondes : l'un fondé sur de nobles valeurs, l'autre reposant sur de bonnes préoccupations matérielles ! En fait, l'Ecole et l'Economie souffrent beaucoup de ces voies **séparatistes**. Il s'agit de deux systèmes interdépendants qui doivent contribuer à multiplier les liens de réciprocité.

Le second rapport du Conseil Economique et Social, consacré au temps scolaire, montre nettement que malgré une attention, une compétence et un réel désir d'amélioration des parents, enseignants membres du corps médical, tous avertis des conséquences sur la santé de l'enfant de l'importance du travail scolaire, il existe une tendance constante à répartir un même nombre d'heures scolaires sur un temps de plus en plus court. Cette attitude conduit naturellement à la surcharge de la journée et de la semaine.

Le Conseil Economique et Social a essentiellement mis l'accent sur la nécessité d'arrêter la tendance à diminuer le nombre de jours de classe et de trouver un principe d'équilibre de la journée, de la semaine et de l'année scolaire, en suggérant des séquences de 6 à 7 semaines de travail séparées par 1 ou 2 semaines de congé, en raccourcissant la journée de travail par des séquences d'enseignement (multiple de 45 minutes) et non par heure d'enseignement, et en allégeant la semaine d'une heure ou deux.

L'étalement de la semaine scolaire sur 6 jours va tout-à-fait à l'encontre des revendications des adultes qui, outre le samedi libre, souhaitent aussi une durée maximale de travail bloquée sur 4 jours.

(5) Professeur Emile Lévy. Conseil Economique et Social lors du débat déjà cité.

Nous ne parlerons pas des études faites sur la santé et la productivité des travailleurs qui bloquent leur temps de travail sur 4 jours. Les travaux divers, nombreux et maintenant connus sur le développement de l'enfant nous permettent d'affirmer que tout enfant a besoin de journées équilibrées, et qu'un excès ou un manque ne se compense pas. L'enfant a avant tout besoin de régularité, d'alternance de temps d'activités et de repos, de jeu et de travail en séquences courtes.

Nous n'avons développé dans cette très courte étude que quelques aspects bien précis des divers temps de la vie de l'enfant, aspects qui nous montrent cependant, sans équivoque, le grand hiatus qui existe entre le temps familial et le temps scolaire.

Car il importe de bien prendre conscience que notre vie, nos désirs et nos besoins adultes, que nous soyons parents ou enseignants vont très souvent à l'encontre de ceux des enfants.

L'organisation des temps est un rapport de forces, de forces inégales certes, mais aux effets tellement importants et profonds que seul un compromis généreux et intelligent pourra régler.

La relation parent-enfant de courte durée mais quotidienne vécue sur le mode de la disponibilité pour les uns et de la confiance pour les autres est dépendante en grande partie d'un nombre important de contraintes. L'organisation des temps de travail, la réduction potentielle des horaires hebdomadaires, les horaires flexibles, etc, pourraient donner l'occasion d'une réconciliation partielle de toutes ces exigences contradictoires.

Mais à condition que dans la conception de ces aménagements, on tienne compte de l'enfant, ce qui n'a que trop rarement été le cas dans le passé.

Et quand nous aurons ce temps disponible - à consacrer à l'enfant - il nous faudra apprendre à l'utiliser !

Josette Terny

POUR UNE EDUCATION GLOBALE :

LA COMMUNICATION PARENTS - ENSEIGNANTS



Voici quelque vingt ans que l'école est à la recherche de son identité. Son changement de vocation en est sans doute la principale raison. Elle fut en effet, pendant des siècles, destinée à offrir une culture, et les diplômés qu'elle délivrait attestaient d'un certain niveau culturel. Or les élèves issus de ces «humanités» et, partant, nantis d'une formation d'humaniste littéraire ou scientifique, trouvaient aussitôt place sur le marché de l'emploi : culture et travail étaient donc synonymes. Il n'en est plus rien à présent où un fossé de plus en plus difficile à franchir s'est formé entre culture et emploi, entre formation initiale et insertion sociale.

Après les événements de mai 68 qui ont marqué avec éclat le hiatus entre l'école et la société, des conceptions élargies de leurs rapports ont été conçues. D'abord dans l'urgence et le malaise, puis avec davantage de sérénité. Il en est ainsi de ce véritable postulat qu'est l'objectif 10.5 du deuxième plan à moyen terme, 1981-1986, élaboré par le Conseil de l'Europe : *«le développement culturel du jeune vise à la fois son épanouissement personnel et le rattachement à un milieu de vie et à un héritage qu'il identifie comme siens»*. La notion de culture y obéit donc à une triple conception : hédoniste, sociale et traditionnelle, c'est-à-dire que l'on définit l'homme comme inséparable d'une société et d'une histoire mais devant se réaliser aussi à titre individuel. Ceci n'a rien pour nous surprendre aujourd'hui où nous nous sommes accoutumés à une telle vision. Cependant, les conséquences sur l'école n'en ont été qu'imparfaitement tirées.

Dans un premier temps, l'allongement de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans répondit moins au rétrécissement des débouchés qu'à la préoccupation de préserver l'adolescent en le laissant mûrir, physiquement, intellectuellement ou affectivement, et au projet d'obtenir un enrichissement social par la qualification accrue de chacun. La conséquence directe sur le système scolaire en fut le collègue unique assorti de la suppression de l'entrée en sixième : le primaire ne gardant les élèves que jusqu'à 14 ans, il incombait au premier cycle de prendre, directement, la suite. Les règles du jeu se devaient aussi d'être les mêmes tant dans le domaine structurel que pédagogique : hétérogénéité des classes et sectorisation du recrutement d'un côté, pluridisciplinarité des maîtres et pédagogie différen-

ciée (le soutien et l'approfondissement n'en étant qu'un des volets) de l'autre. Ainsi le collège changeait-il de nature. Mais en devenant le prolongement normal de l'école primaire il aurait dû également en reprendre les objectifs. Or les programmes continuèrent de relever de conceptions différentes, et dans la formation des enseignants aucun lien ne fut tressé entre l'instituteur et le professeur de collège, PEGC ou certifié. Les maîtres furent peu polyvalents -d'ailleurs spécialisation, meilleur salaire et considération continuèrent d'aller de pair-, une pédagogie réellement différenciée ne s'est jamais mise en place non plus. Bien sûr l'on s'employa à des «liaisons CM2 - 6^e» : mais ces stages ou ces journées d'information dépendaient uniquement de la bonne volonté de chacun, c'est-à-dire de la prise de conscience par l'enseignant qu'il y avait là un réel problème. Combien n'en prirent jamais conscience ou s'enfermèrent dans des principes catégoriels pour justifier leur refus ? A moins qu'ils n'aient motivé par des contraintes personnelles leur désistement ou leur... désintéret. Toujours est-il que la 6^e plus que la continuation du CM2 reste l'antichambre du Bac.

Il est frappant de ne pas trouver de parents qui participent à cette phase, pourtant vitale pour l'élève. Qui n'a connu en effet les affres, exaltées ou angoissées, d'un enfant à la veille d'entrer en 6^e ? Or elles sont justifiées : il va en effet accomplir une véritable mutation. Le maître unique qui faisait pour lui la synthèse des connaissances va être remplacé par de nombreux spécialistes, qui ne voient que leur discipline, et c'est donc à l'enfant lui-même que va revenir maintenant la tâche délicate de synthétiser. Pour ce faire il lui faudra se plier à des analyses, à des points de vue, à des exigences différentes selon les maîtres, mais aussi à des voix, à des autorités multiples. Le groupe classe ne sera pas non plus le même : son comportement variera face aux divers enseignants : il y aura celui avec lequel on chahute, ou bien l'on est passionnés mais silencieux, ou encore celui avec qui l'on ne parle qu'après avoir levé le doigt ; celui qui punit, celui qui a des manies... Adaptation on ne peut plus insécurisante qui place l'enfant seul devant les difficultés. Et qui ne se situent pas que dans le domaine de l'enseignement proprement dit. Pour grand nombre d'entre eux il y a prise de contact avec la cantine et le réfectoire, avec le ramassage scolaire (les levers aux aurores et les couchers tard - un long circuit et quand faire ses devoirs ?) ; sans compter, pour tous, la rencontre avec la salle de permanence, rançon des emplois du temps à trous, avec les surveillants (car l'on n'est plus surveillé dans la cour de récréation par son maître, comme à l'école primaire) et avec une hiérarchie impressionnante, Principal, Directeur, Intendant, Conseiller d'Education etc... Que de petites ou grandes angoisses ! Or de tous ces aspects tant d'enseignement que d'éducation, les parents sont exclus ou se sentent exclus.

Et cependant la communication entre les parents et l'école est

bien instituée - me dira-t-on. Institutionnalisée plutôt. Mais les cinq parents qui assistent à des Conseils d'Ecole dépourvus de toute autonomie ont l'impression qu'on leur cache l'essentiel. Quant à la séparation que l'on trouve, dans le secondaire, entre Conseil des Professeurs (où se fait le travail) et Conseil de Classe qui n'est souvent qu'une chambre d'enregistrement destinée aux représentants des parents et des élèves, n'est-elle pas le signe d'un manque réel de communication sociale ? Le Conseil d'Etablissement est sans doute mieux senti ; mais le vote bloqué des représentants de l'Administration ne saurait guère être considéré comme relevant d'un authentique dialogue.

Certains avanceront des preuves ou donneront des exemples où il y a concertation sans réserve. Mais à l'analyse, c'est toujours, en fin de compte, autour de la volonté d'un seul homme, le Chef d'Etablissement, que s'établit la communication au sein de la communauté scolaire. Il a dû, pour y parvenir, vaincre des comportements et des stéréotypes. Tout d'abord des conceptions culturelles : *«les parents n'y connaissent rien, l'enseignant sait, donc il instruit ; libre aux parents de donner l'éducation morale qu'ils veulent»*. Et pour parachever la marginalisation des parents il suffit d'un seul mot : celui de pédagogie. Cette attitude, au demeurant commune dans l'esprit sinon dans la forme, fait de l'ensemble des parents des ignorants ou des incapables tout justes bons à s'occuper de l'accessoire, tandis que le maître ou le professeur s'arroge une supériorité fondée moins sur un savoir que sur la maîtrise d'un ensemble de clefs qui ouvrent directement sur le cerveau de l'enfant et son intelligence. C'est ainsi que l'on passe du travail au mystère, de la science à la magie.

Une telle conception est, à n'en pas douter, liée à certaines évolutions sociales : le malaise des enseignants qui, se sentant mal-aimés, *«compensent»*, et ce qu'il est convenu d'appeler la démission des parents qui justifie que l'on se substitue à eux. Mais elle a aussi pour conséquence l'isolement et surtout l'irresponsabilité de l'enseignant. Car devant qui sera-t-il responsable ? Devant l'inspecteur que certains n'hésitent pas à récuser déjà ? *«L'enfant -c'est un des principes fondamentaux de notre code civil- reste sous l'autorité parentale jusqu'à son émancipation. A l'âge de la scolarité, les parents confient leur enfant au maître d'école ; celui-ci doit donc rendre compte de son mandat, non seulement à l'Etat dont il est le délégué, mais au père et à la mère de famille qui lui ont fait confiance. Un père a le droit de savoir ce que son enfant fait à l'école et un instituteur doit éprouver le besoin d'appuyer son autorité sur celle du chef de famille. Un échange de communications qui s'établirait aussi régulièrement que possible (chaque jour ou chaque semaine) et qui serait inspiré par un sentiment de confiance réciproque, tournerait au profit de l'éducation et de l'instruction des élèves»*.

Ces lignes sont extraites de l'édition 1979 du Code Soleil, livre de référence de l'instituteur, paragraphes 81 et 82, pages 43. Il est regrettable (et peut-être révélateur) que l'édition 1980 ne reprenne pas la première partie de ce manuel appelée **Morale professionnelle** et justifie cet abandon en la traitant de désuète. Certes il s'agit là de considérations qui s'inscrivent en droite ligne dans la tradition de l'école laïque, gratuite et obligatoire de Jules FERRY, mais sont-elles si dépassées ? Aujourd'hui se sont instaurées entre parents et enseignants des relations de défiance, les uns « *ne font pas leur travail* » les autres « *se mêlent de ce qui ne les regarde pas* ». Mais au bout du compte, c'est l'élève qui en pâtit. Car l'enfant dévient un véritable otage, celui de sa famille ou celui de l'école, et fait l'objet d'un chantage d'influences. Or n'est-ce pas cette possessivité sociale -qu'elle provienne de l'institution ou de la famille qui ne sont que deux représentations de la société- qui engendre le rejet et la révolte des jeunes ? Ou leur découragement ? Parfois c'est, à l'inverse, l'absence de guide.

Alors que dans une société rurale l'enfant était un bras et se trouvait donc accepté et même accueilli, dans notre société urbaine il est devenu une gêne. Avoir un enfant c'est, trop souvent, changer d'appartement, de voiture, ou bien s'entasser, c'est perturber les vacances, mais c'est surtout un handicap au travail de la femme, aux projets du couple, à la conception de l'épanouissement individuel. Aussi l'enfant est-il, dès son plus jeune âge, livré à lui-même. La nourrice, la crèche, la maternelle dès 2 ans... N'est-il pas normal, dans ces conditions, que son suivi, c'est-à-dire cette observation constante, cette attention émerveillée du moindre de ses gestes, mais qui permet seule de faire la différence entre besoin et caprice, donc de connaître vraiment, soit moindre ? N'est-il pas normal que l'on finisse par moins s'intéresser à lui et qu'en fin de compte la qualité affective en souffre ? Les parents qui en sont là -ou en ont été réduits à cela- prétendent volontiers que l'enfant « *est assez grand pour savoir ce qu'il a à faire* » ou qu'il est « *agaçant* » voire « *insupportable* » parce qu'il pose des questions ou essaye d'attirer l'attention sur lui. Ces parents -là confondent volontiers liberté et laisser-faire et ne font pas partie de ceux qui fréquentent l'école pour s'enquérir des difficultés de leur enfant. Au mieux ils l'y déposent -comme un paquet- puis le reprennent pour le gaver de jouets ou le gronder, la plupart du temps sans solution de continuité, d'ailleurs. Ceux-là n'ont avec les enseignants ni des relations de concurrence ni de collaboration. Ils les ignorent ou du moins les laissent agir... ailleurs. Tandis que leurs enfants attendent des directives et un câlin.

Ces deux types de parents se trouvent tout pareillement condamnés par l'enfant, en même temps que l'école puisqu'aucun des deux n'a su lui donner ni structure ni but ni idéal mobilisateur. Aussi leurs comportements envers l'Administration, qui représente

l'institution scolaire, mais bien vite l'enseignant lui-même, deviennent-ils agressifs, revendicatifs ou sarcastiques. Ils accusent sur le mode : «vous n'êtes même plus capables de...», «vous ne savez même pas...», «faites votre travail !...» Face à cela le professeur se préserve à son tour. Par l'anathème et la fuite ; il fait son cours, il s'en va. Les contraintes de la vie moderne justifieront bien cette attitude... Mais alors, où est la **vie** scolaire, la communauté **éducative** dans cette instruction déshumanisée ?

Et pourtant, chacun pourrait apporter. Et les parents autant que quiconque. Ne connaissent-ils pas leur enfant mieux que personne ? N'ont-ils pas analysé les différences de caractère entre l'aîné et le cadet ? Et les renseignements qu'ils pourraient donner ne sont-ils pas précieux pour un pédagogue ? Et ceux qu'ils pourraient recueillir ne leur serviraient-ils pas à mieux comprendre leur enfant ? Car ce dialogue est bien le seul moyen de promouvoir réellement l'égalité des chances : il permettra de compenser par un soutien particulier et approprié les faiblesses passagères ou durables de chaque enfant ; aussi bien à l'école qu'à la maison. Mais pour ce faire il faut que le professeur connaisse le milieu familial autant que les aptitudes propres de l'élève, c'est-à-dire qu'il rencontre périodiquement les parents. Quant à eux, ils pourraient devenir complémentaires de l'enseignant. Par ailleurs, à l'heure où le mot d'ordre de l'école est devenu «*ouverture sur la vie*», à l'heure où sa vocation sociale est de plus en plus soulignée puisqu'elle doit préparer à l'emploi, à l'heure où il n'est plus possible qu'elle constitue un monde clos préservé des réalités, il serait opportun d'intégrer les parents qui, eux, sont plongés dans le monde du travail. Ils pourraient devenir en quelque sorte des enseignants de la réalité locale et au moment où l'on réduit le temps de travail hebdomadaire il serait passionnant -et sans doute pour tous- qu'ils assurent des «*cours de vécu*» où ils porteraient le témoignage de leur métier, de leur expérience, de leurs loisirs. Ainsi respecterait-on au mieux l'objectif 10.6 du Conseil de l'Europe : «*L'égalité des chances dans l'éducation suppose que chacun, quel que soit son sexe, reçoive par l'éducation la préparation nécessaire pour gagner librement sa vie et participer pleinement à la société*» et s'intéresserait-on à un problème pour l'instant jamais abordé (dans une civilisation que l'on a pourtant baptisée ainsi) : celui de l'éducation aux loisirs.

Cette participation réelle des parents serait, à n'en pas douter, le point de départ des vraies questions. Et d'abord, que doit-on enseigner à l'école ? Un savoir ou des savoir-faire comme le prétendent certains ? Un savoir-être comme l'affirment d'autres ? En fait il s'agit là de la vieille querelle entre instruire et former, entre transmettre des connaissances et une conception de vie. Les premiers reprochant aux seconds d'influencer donc de manipuler le jeune, tandis qu'il leur est rétorqué qu'ils ne se préoccupent pas de l'essentiel et qu'édu-

quer c'est aider l'enfant à dominer ses instincts - ceci étant la condition sine qua non de toute vie en société. Mais si tant est qu'élever un enfant c'est lui permettre de devenir adulte c'est-à-dire de le rendre autonome, il faut d'abord lui enseigner à savoir apprendre. Savoir choisir, ordonner, assimiler et traduire des connaissances. Or un tel programme suppose aussitôt une échelle de valeurs : apprendre à choisir c'est enseigner à être libre donc à critiquer ; organiser ses pensées c'est enseigner à travailler donc le sens de l'effort ; dire aux autres ce que l'on sait c'est aussi savoir les écouter lorsque c'est leur tour donc apprendre la tolérance. Elever un enfant c'est, ainsi, lui enseigner à se conquérir pour devenir un homme. Et c'est l'affaire de tout éducateur, que celui-ci s'appelle professeur, instituteur ou bien parent. Mais pour qu'ils avancent en harmonie et s'accordent sur un tel projet éducatif, encore faut-il qu'ils se concertent et définissent conjointement leur rôle. Que l'enseignant sache bien que la pédagogie n'est pas une fin en soi mais le moyen de transmettre des connaissances et qu'il n'est pas un simple distributeur de savoirs, tandis que les parents doivent apprendre qu'élever son enfant c'est lui fixer des buts plus que des barrières et c'est lui donner l'amour de l'homme, l'amour de la vie. Et que tous deux n'oublient pas qu'ils en sont également et mutuellement responsables car les démissions ou les accusations des uns et des autres doivent cesser : il y a va de l'avenir des enfants, donc de notre société.

Une autre vraie question, corollaire de la précédente, devrait également être posée : comment respecter la personnalité de l'enfant ? Celui qui examine les systèmes éducatifs européens est surpris de constater que par delà toutes leurs divergences ils ont un point commun : ils fondent toute progression scolaire sur l'âge. L'enfant entre à l'école primaire à 5, 6 ou 7 ans, c'est entre 10 et 13 ans qu'il entre dans le secondaire etc... Or tout éducateur sait parfaitement que chaque enfant a son propre rythme d'apprentissage et qui est différent selon les disciplines. Tel a des difficultés en mathématiques mais n'en a pas en français, tel autre s'exprime mal mais se passionne pour les sciences naturelles ou les langues vivantes... Un système éducatif fondé sur des modules, soit de connaissances, soit culturels, respecterait le rythme de chaque élève. Il suffirait de définir avec précision ce que l'on requiert dans chaque matière pendant toute la durée de la scolarité obligatoire au moins. Puis de procéder à un découpage en modules, mais dont l'acquisition ne devrait pas durer systématiquement une année scolaire. Ainsi un élève pourrait-il en être en français au niveau 8, en mathématiques au 12 et en anglais au 6. Et là encore les parents auraient leur rôle à jouer dans les disciplines culturelles (approches juridiques, de savoir-vivre, comment rédiger une lettre ou se présenter à un employeur, activités péri-scolaires, clubs etc...) qui pourraient constituer des modules d'approfondissement. En outre, ils devraient s'intéresser à l'éducation à l'autodiscipline qui est l'un des volets essentiels de la prise de

conscience par l'élève qu'il est responsable de soi. Enfin et surtout leur rôle devrait être l'intégration du jeune dans le monde du travail et de l'emploi notamment par des stages en entreprises mais aussi chez des artisans ou des commerçants et même dans d'autres familles. Peut-être cette dernière suggestion favoriserait-elle l'intéressement des parents mais il faudrait, parallèlement, que des établissements scolaires deviennent de véritables centres culturels dans les villes et qui n'attirent pas seulement les élèves mais tous les jeunes et tous les adultes. Peu à peu, ils deviendraient pour tous des centres d'intérêt et non pas des centres de respect, de crainte ou de ressentiment, et feraient enfin se répandre l'idée que former est un acte de solidarité éducative.

Il est fréquent d'entendre qu'il faut réconcilier avec l'école l'enfant, les parents, voire les maîtres eux-mêmes. En fait, l'école n'est qu'un support de l'idée d'enrichissement de soi, idée qui concerne tant l'enfant que l'adulte : vivre c'est être en devenir. *«Du préscolaire au 3^e âge, l'éducation ne devrait pas seulement viser la transmission d'un savoir et d'une culture, mais permettre à l'individu de prendre progressivement en charge son développement personnel. Considérée à tort comme un processus à sens unique, l'éducation doit faire appel à un engagement actif de tous ceux concernés»* (objectif 11.1 du Conseil de l'Europe). Or les moins mobilisés sont sans doute aujourd'hui les jeunes qui ont le sentiment tragique d'être inutiles. Il appartient aux enseignants, aux parents et à toute notre société de les aider dans leur intégration initiale, dans leur adaptation nécessaire à des besoins nouveaux, mais tout autant de les écouter afin d'évoluer nous aussi dans un sens qui leur soit favorable. Je suis pour ma part convaincu que la domination régalienne des adultes sur la jeunesse est révolue. Mais ceci est une autre affaire...

Jean-François Maury

LES RELATIONS FAMILLE ECOLE AUJOURD'HUI

Cet article résume le travail de réflexion d'un groupe de parents et d'enseignants qui s'est réuni pendant l'année 1980-1981 à l'École des Parents et des Educateurs de Paris.



Pourquoi une réflexion à l'École des Parents et des Educateurs sur les relations famille-école en 1980 ?

Pourquoi un séminaire international de la Fédération Internationale pour l'Éducation des Parents en 1981 sur ce même thème, ainsi qu'une campagne de l'Éducation nationale par les media grand public ce printemps ? A n'en pas douter le sujet, après avoir été brûlant, préoccupe pouvoirs publics, enseignants, parents et enfants. Il y a danger à ne pas entendre les plaintes répétées de part et d'autre.

Souvent des parents disent : *«Mon enfant s'ennuie à l'école, il n'aime pas son travail», «mon enfant doit redoubler, nous ne comprenons pas comment nous en sommes arrivés là», «nous ne pouvons pas nous faire entendre de son professeur», «nous ne savons plus à qui nous adresser», «nous sommes déçus du peu que nous pouvons faire dans les conseils de classe», «c'est comme si ce que nous disions n'avait aucune valeur»...*

Des enseignants aussi : *«les parents ne sont pas raisonnables, ils font veiller leurs enfants, puis les envoient épuisés en classe», «il y a des parents que nous ne voyons jamais», «il y a des parents qui sont sans cesse sur notre dos», «les parents ne remplissent pas leur rôle», «ils ne se rendent pas compte de nos difficultés...».*

Ainsi va le mécontentement, voire l'angoisse. Nous recevons à Inter-Service-Parents des appels incessants de familles désorientées, ou à court d'arguments face à l'administration scolaire, qui sont à la recherche d'appuis, de conseils, de solutions d'urgence... Sur 20 000 appels environ par an 38 % sont motivés par des difficultés d'ordre scolaire !

Nous avons donc en septembre 1980 décidé de réunir un groupe formé de Directeurs d'École, d'enseignants, de représentants de parents, de psychologues, de conseillers d'orientation pour tenter une analyse de cette situation.

C'est avec beaucoup d'intérêt que nous avons vu se dessiner quelques pistes de réflexion éclairant pour nous la compréhension de

ce malaise. En voici quelques unes :

1 - «le métier de parents»

Mal défini, mal assuré, le rôle des parents dans l'école se manifeste souvent par des attitudes souvent extrêmes, rarement efficaces ; de la critique mal fondée touchant la pédagogie des enseignants au désengagement, allant jusqu'à l'absence totale de dialogue, on navigue entre l'ingérence indue et le laisser-faire de l'impuissance.

Diverses expériences relatées par des membres de notre groupe nous montrent que lorsque ce rôle parental est mieux défini, qu'ils apportent aux enseignants un éclairage différent et crédible de leur propre expérience affectivo-éducative auprès de leurs enfants, le dialogue s'instaure dans de meilleures conditions. Compétents sur leur terrain relationnel de «*parents*», admis alors comme partenaires et soutiens d'une réflexion dynamique, les parents sont alors à même d'assumer à nouveau leurs responsabilités, de retrouver un réel pouvoir fondé sur une compétence reconnue et réelle. Lorsque les parents retrouvent les enseignants à l'école autour d'objectifs autres que la scolarité, par exemple la gestion d'un budget, d'une bibliothèque, l'organisation de voyages, de coopératives etc... ils retrouvent ensemble autour de l'enfant une relation très positive de confiance et d'estime réciproques. Il y a collaboration d'égaux, chacun apportant au projet sa compétence particulière. Pour nous cette compétence est apparue comme un élément trop souvent dénié voire absent chez de très nombreux parents. Redéfinir, et restaurer le «*métier de parents*» nous paraît devoir être un projet important et pressant pour l'École des Parents et des Educateurs. Il est nécessaire de redonner de la valeur à «*leurs affaires : qu'ils puissent jouer harmonieusement leur rôle dans le développement de leurs enfants*».

2 - Le métier d'enseignant

Depuis quelques années circule à propos du métier d'enseignant, l'idée qu'il est dévalorisé, qu'il ne peut s'exercer de façon satisfaisante... En parallèle avec les difficultés ressenties par les parents, il nous est apparu qu'il pourrait bien y avoir quelques similitudes à l'origine de cette situation. Très encadrés par des normes de programmes d'acquisition bien définies, trop d'enseignants sentent leur autonomie, leurs jugements propres non reconnus. Plutôt que de se fier à leurs propres perceptions des besoins différents des enfants qui leur sont confiés ils doivent faire preuve de capacités stéréotypées. Le manque de confiance dans leur jugement personnel dans leur capacité à dire «*leur mot*» pour de bon n'est-il pas la négation quelque part qu'ils sont capables d'exercer vraiment le «*métier d'enseignant*» ?

3 - Des limites nettes entre l'école et la Famille

Quelles sont les frontières entre la Famille et l'Ecole ? On dit que l'Ecole envahit la vie familiale, on dit aussi que les élèves se sentent «chez eux» dans leur école. L'Ecole par moment ne veut-elle pas tracer un modèle de relations affectivo-sociales profondes souhaitables pour l'enfant qui viendrait se substituer à celui mal établi par les familles et trop fréquemment critiqué. Familles dispersées, familles repliées sur elles-mêmes, familles étouffantes, ou insuffisamment chaleureuses... A la transmission difficile et peut-être figée de la Culture intellectuelle n'y aurait-il pas une tentation de substituer la transmission de valeurs traditionnelles ou novatrices du domaine relationnel ?

Comme dans toute situation tendant à rendre indifférenciées des entités supposées distinctes, il y a là source de rivalités, de malaise. Ne devrait-on pas favoriser le respect de leurs espaces respectifs et laisser à chaque instance le soin de définir à sa guise son «modèle»...

4 - Des rythmes et des objectifs différenciés

Pour répondre à des normes d'acquisition intellectuelle, souvent impossibles à atteindre dans les délais impartis et les conditions données, les parents comme les enseignants vont s'acharner, contre tout réalisme, à bousculer l'enfant. Ils vont s'accuser mutuellement de l'échec ou du malaise de l'enfant, prenant alternativement la place du coupable ou de la victime.

Au nom d'une égalité qui peut vite devenir égalitarisme, refus de la différence, conformisme, conformité, plutôt que soutien des chances de chacun, que faisons-nous ? Chaque expérience réalisée par les membres de notre groupe, favorisant la mise en valeur des ressources personnelles, originales, singulières des enfants, s'est montrée bien plus enrichissante pour les progrès des femmes que les acquisitions standard, qui risqueraient quelquefois d'être plus «colonisatrices» que promotionnelles.

Ne serait-il pas plus sage de poursuivre le but d'amener chacun à un «maximum» de chances de s'insérer de façon satisfaisante dans la société professionnelle plutôt qu'à une «égale» chance ? Car tenir compte des goûts, des rythmes, du contexte de chacun, éviterait peut être des blocages et des échecs bien plus dommageables que quelques écarts ou retards relatifs entre chacun. Il apparaît souvent que c'est au détriment de ceux pour qui l'égalité est la plus souhaitée que se poursuit l'effort d'égalisation. La culture diffusée est bien sélectionnée par les «élites ponctuatrices de langage».

Quel usage les milieux populaires peuvent-ils en faire ? ne serait-il pas plus juste de développer et de favoriser l'émergence d'autres normes culturelles d'admettre des valeurs différentes, de les reconnaître et non de les réduire ?

Adapter qui ? à quoi ? comment ? nous semble une question qui, posée simultanément aux parents et aux enseignants, les réunirait autour d'un projet motivant leur collaboration de façon bien renouvelée.

5 - L'École «obligatoire»

Que sont une école non choisie, une scolarité non choisie par ses usagers ? Quel dialogue peut sereinement s'instituer sans liberté de choix ? D'un espoir d'ouverture culturelle pour chacun, nous avons souvent abouti au désespoir de la sélection pour chacun. Une école obligatoire, des programmes obligatoires peuvent s'éloigner progressivement des besoins et des désirs de leurs utilisateurs qui ne peuvent alors que subir ou critiquer. Ne pourrait-on pas, constatant ce risque, dans un esprit «régionaliste» de décentralisation, rendre une plus grande autonomie et une plus grande responsabilité à chacun des partenaires ? Ils devront alors dialoguer à propos de l'essentiel, du long terme, et peut-être retrouverons-nous l'élan de nos premières écoles laïques...

Nous avons, grâce aux personnes qui ont accepté bénévolement de coopérer à ce groupe, fait une rencontre qui s'est avérée confrontation vivante, nous avons constaté qu'une communication dynamique pouvait naître entre parents et enseignants. Nous souhaitons poursuivre ce travail à la recherche de solutions pratiques et simples et remercions vivement les uns et les autres de l'intérêt qu'ils ont montré à notre réflexion.

Marie-Françoise Fuchs

LA RELATION ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS AU QUEBEC

*Conférence internationale, mars 1981
Fédération internationale pour l'Éducation des
parents - Sèvres - France*



Les années 1980 comme les années 70 seront celles du changement, de l'ajustement et même parfois du bouleversement dans le domaine de l'éducation. Nous sommes presque assurés que la situation va continuer à être dominée par le problème qui existait déjà dans les années 60, à savoir la difficulté du Ministère, des Commissions scolaires comme des écoles à établir un consensus qui réponde de façon satisfaisante aux exigences d'une éducation conforme au besoin de l'enfant.

Par conséquent, s'interroger sur la question de la relation parents-enseignants et de leurs rôles respectifs implique une première confrontation à un problème de base : y a-t-il une relation entre parents et enseignants ? Y a-t-il une politique formulée conjointement par les parents et les enseignants visant à établir ce qu'il est convenu d'appeler le bien-être de l'enfant ? A ces deux questions, nous pouvons répondre «*non*» sans hésitation car malgré l'existence des Comités de parents, des Comités d'école et des Comités de participation des enseignants aux politiques de l'école, nous devons constater que chacun de ceux-ci a très peu de liens avec l'ensemble des structures et, dans les cas où effectivement des relations existent, il s'agit plutôt d'une forme de confrontation et non pas d'une volonté réelle de se consacrer à l'élaboration de politiques éducatives ou à des discussions visant à définir les moyens d'améliorer le sort des jeunes dans l'école. Chacun essaie de son côté de trouver des solutions, mais elles entrent bien souvent en conflit avec d'autres variables qui interviennent à l'intérieur des structures, c'est-à-dire les exigences du syndicat, les désirs des parents et même, dans des écoles et des régions de la Province, l'existence d'un noyau de parents allophones dont la vision différente engendre fréquemment des difficultés de compréhension ; sans parler de la politique des Commissions scolaires qui doit être appliquée par le directeur et qui a tendance à entrer en conflit soit avec les vœux des enseignants soit avec l'établissement d'une saine relation parents-enseignants.

Le pouvoir décisionnel revient en quelque sorte à la direction,

mais puisqu'au Québec les Commissaires sont élus par la population, c'est souvent par l'intermédiaire de ceux-ci que les parents, surtout les plus informés et les plus avertis, peuvent user de leur pouvoir de pression et obtenir satisfaction à leurs demandes. Ceci occasionne très souvent des frustrations pour les professeurs, car les directeurs sont généralement plus enclins à satisfaire les parents qui font valoir leurs moyens de persuasion, même au détriment de leurs professeurs, d'où la nécessité de l'intervention de syndicats pour défendre le professeur. Par contre, bien des directeurs d'école se feront un devoir de protéger leurs professeurs, lorsque les parents veulent s'impliquer dans l'école et pour être plus précis lorsqu'ils veulent s'ingérer dans les décisions pédagogiques. Mais dans l'ensemble, il faut être réaliste, le dernier mot revient à la direction.

Par ailleurs, la relation entre parents et enseignants n'est déjà guère agréable étant donné leur difficulté à entrer en contact et surtout la non-connaissance de l'un et de l'autre due au manque presque total d'une communication profonde qui pourrait améliorer la compréhension entre eux. Cette difficulté de communication repose, à la base, sur une méfiance mêlée à une certaine peur de l'autre. Toutefois, cet élément n'est pas suffisant pour tout expliquer. Il est indispensable d'envisager aussi l'aspect plus sociologique, c'est-à-dire de prendre en compte le milieu où l'école se trouve.

Ainsi, dans les milieux défavorisés, nous pouvons dire que, la présence des parents dans les écoles est presque nulle si nous considérons le pourcentage de parents impliqués. Cette situation est imputable à l'ignorance des parents ou à leur complexe d'infériorité vis-à-vis des enseignants, sans parler de la situation familiale, elle-même souvent difficile, celle des familles monoparentales, des couples divorcés ou séparés. Dans les milieux moyens, la relation entre parents et enseignants est aussi limitée ; l'implication de la part des parents face aux enseignants se voit surtout dans le contexte d'activités ou de surveillance parallèles au travail purement académique. Pour ce qui est des réunions et des discussions portant sur les problèmes qui persistent dans l'école, la participation ne dépasse pas les 30 %. Depuis quelques années, certains se servent d'une formule simple pour obliger en quelque sorte les parents à venir à l'école : elle consiste à inciter les parents à venir à l'école pour recevoir les bulletins des enfants. A ce niveau-là, la participation des parents s'avère assez élevée ; mais bien que 85 à 90 % des parents de milieux moyens et favorisés se présentent à ces rencontres, la participation ne dépasse pas 25 % dans les milieux défavorisés.

Ces quelques données sur la situation actuelle de la relation parents-enseignants nous obligent à considérer le problème à un niveau différent. Pour quelle raison en sommes-nous là ? Qu'arrive-t-il pour que parents et enseignants aient la difficulté à se rencontrer, à

communiquer et surtout à établir une relation qui réponde aux intérêts de l'enfant qui les réunit et malgré eux, les met en relation ? Pour trouver des réponses, il faut se pencher sur des éléments d'ordre psychosocial, sans oublier de tenir compte des données socio-économiques et du milieu familial direct de l'enfant. De nos jours l'image de l'école et des parents a changé. En effet, l'enfant ne réagit plus comme le jeune des années «50» qui voyait l'école comme le chemin de son avenir et considérait sa famille comme le lieu où il pourrait s'épanouir et se sentir aimé et apprécié. Actuellement, parents et enseignants rencontrent bien des difficultés avec les jeunes : manque de discipline et de motivation et souvent manque de confiance dans le futur. Les jeunes, pas tous heureusement, mais un bon nombre, réagissent de plus en plus d'une manière difficile à contrôler pour les responsables. Devant leur impuissance, parents et enseignants s'accusent mutuellement, alléguant que les autres manquent à leur devoir et à leurs responsabilités. Il est vrai, c'est difficile pour un parent d'avouer son impuissance et c'est frustrant pour un enseignant de se voir confronter à un échec face aux jeunes, mais la situation de crise que nous traversons s'avère sérieuse ; aussi n'exige-t-elle pas de notre part seulement une restructuration d'ordre pédagogique ou relationnel. Elle nécessite plutôt un effort de changement des mentalités qui permettrait de créer un milieu propice à l'instauration de la confiance, à la correction d'une dégradation dans les relations et plus spécialement à l'initiation d'une politique familiale permettant aux parents de retrouver leur confiance en eux-mêmes et de reprendre leur place et la responsabilité qui leur incombe face à leur enfant.

Actuellement, un nombre assez considérable de parents croient que l'école doit les aider à éduquer leur enfant. D'autre part, dans le contexte actuel, les professeurs se sentent bien impuissants à remplir ce rôle, plusieurs iront jusqu'à nier cet aspect de leur tâche : ils se considèrent plutôt comme des «*personnes ressources*» qui apprennent à un jeune une technique répondant aux exigences du marché du travail.

Il est vrai que dans les écoles aujourd'hui, certains individus ou certains spécialistes interviennent au niveau de l'éducation. Toutefois nous devons avouer que la crise persiste malgré tout. Même lorsque l'enfant vit un problème particulier, il n'y a pas de communication valable entre parents et enseignants, surtout dans les milieux défavorisés, les parents sont trop occupés ou encore tout à fait désintéressés. Cet aspect mérite une analyse plus détaillée ; nous réalisons que dans les milieux défavorisés, un nombre assez élevé de jeunes sont laissés à eux-mêmes ; dans les milieux moyens, ils ne sont peut-être pas complètement laissés à eux-mêmes, mais les parents sont trop occupés ; quant aux milieux favorisés, bien souvent la mère reste au foyer et s'occupe de l'enfant, mais le père est

presque toujours absent de la maison. Dans ces conditions, comment pouvons-nous penser à des moyens pour établir une base de communication et une bonne relation entre parents et enseignants ?

La société de consommation a transformé les mentalités et renversé l'ordre des choses. Le Ministère et les Commissions scolaires sont donc forcés d'inventer des solutions pour améliorer la situation. Nous assistons ainsi à la naissance de pistes nouvelles, par exemple l'implantation d'un Conseil d'orientation ayant pour mandat d'élaborer des politiques globales et constitué de représentants de la direction, des parents, des professeurs et des professionnels non-enseignants. Mais est-ce suffisant ? Permettez-moi d'en douter. Dans la situation sociale actuelle, dès qu'une fonction perd son prestige et son autorité, elle devient sujette aux critiques et bien des fois au rejet. Ainsi en est-il de l'école et de la famille qui sont grandement remises en question actuellement. Notre société se considère libérale, mais en réalité, elle frôle l'anarchie : parents et enseignants pataugent et se défendent tant bien que mal pour maintenir ce qui peut être sauvé. Malgré cela, nous sommes face à une réalité : plus de cent mille jeunes vivent des difficultés d'apprentissage, des problèmes émotifs et de mésadaptation ; les familles monoparentales se calculent par centaines de mille ; au niveau économique, il n'est question que de crise et de chômage. Ce tableau déjà très sombre est aggravé par un manque de leadership à l'intérieur même de l'école et de la famille qui installe un climat d'incertitude et d'insécurité et n'améliore guère la qualité de la relation entre parents et enseignants. Quelle est la solution ? Quelles possibilités avons-nous d'améliorer cette ambiance inévitablement nuisible à la bonne marche et à l'avenir d'une nation ? Voilà la question. Personnellement, je ne crois pas que nous soyons en mesure de songer à améliorer la relation entre parents et enseignants tant que nous n'aurons pas rendu à la famille son statut de compétence et tant que l'éducation dans les écoles n'aura pas repris sa forme réelle, celle d'un enseignement et d'une formation qui ne se limitent pas simplement à la préparation de travailleurs et de spécialistes, mais qui touchent aussi au sens civique et au sens moral dans le contexte de la réalité humaine, non dans un contexte idéologique et sans oublier le renforcement et l'amélioration de l'identité de l'être.

Il est urgent que l'école et la famille redeviennent les instances décisionnelles quant au bien-être de l'enfant au lieu de continuer à être les intermédiaires par excellence d'une robotisation de l'enfant en fonction des exigences du marché du travail et des entreprises productrices. Bien que les générations précédentes aient vécu dans le besoin et l'effort pour la subsistance, elles avaient quand même la chance de vivre une forme de stabilité familiale et aussi, avouons-le, une forme de respect des institutions car à cette époque, les gens pouvaient encore y croire. Le jeune aujourd'hui, d'une façon géné-

rale, subit le manque de stabilité et de sécurité affective et l'absence d'une relation saine et d'un milieu humain à l'école. Aussi devient-il de plus en plus désintéressé et même souvent apathique face à tout effort. Une enquête effectuée à Montréal en 1979 par la S.R.O.H. (1) auprès des jeunes, nous a démontré que ceux-ci en réalité ne rejettent ni la famille ni l'école : ils refusent de mener la même vie que leurs parents et ils contestent la compétence non pas professionnelle mais humaine des enseignants.

Par conséquent, améliorer la relation parents-enseignants implique un changement de mentalité et une définition des rôles ; le changement de mentalité consiste pour les parents à cesser de voir que l'éducation de leur enfant se résume à offrir des gâteries et à assurer un job, quant aux professeurs, ils doivent réaliser qu'il ne suffit pas d'enseigner une spécialité à un jeune pour le préparer à son avenir. Cette transformation exige donc des parents comme des professeurs, un recyclage qui va leur permettre de découvrir et de connaître la valeur d'une action dans l'unité, en fonction de l'ensemble de la vie humaine. Ils pourront ainsi aider l'enfant à trouver son chemin, au lieu de continuer à entrer en conflit à cause de lui et perdre ainsi toute notion de son intérêt. L'école doit redevenir le milieu de la formation, de la connaissance et de la conscientisation du jeune et ne plus s'en tenir seulement à la formation d'une structure psychique à travers une formation bien précise. Il va nous falloir beaucoup de courage et beaucoup de lucidité et nous devons accepter de remettre en question une partie de nos soi-disant valeurs établies et aller à l'encontre d'une société qui a pris comme base de son avenir ; *«richesse et consommation»*.

Moncef Guitouni

(1) Société de recherche en orientation humaine inc.

DANS LA PRESSE ECRITE : ECOLE ET FAMILLE



L'école a mauvaise presse et la famille n'est qu'un sous-titre

Des titres souvent agressifs et violents qui visent apparemment à perturber et réussissent pour le moins à créer un climat de méfiance et d'insécurité : voilà ce que retiennent les lecteurs, après un premier coup d'œil hâtif jeté sur les quotidiens et les hebdomadaires. Or, les lecteurs des articles sur les problèmes de l'enseignement ou sur la famille sont, pour la plupart, les parents des enfants et des adolescents qui poursuivent leur scolarité ou les enseignants.

De toute évidence entre journalistes et éducateurs, il semble que la «*suspicion l'emporte sur la confiance*» (1).

Les uns pensent que l'école est un lieu d'ennui et de «*laminage*» qui éloigne les jeunes de la réalité du monde extérieur. Quant aux professeurs ils accusent la presse de diffuser un pseudo-savoir, de pseudo-informations et de donner dans le sensationnel. Le métier respectif des uns et des autres repose sur des différences essentielles : les premiers informent, les autres enseignent. C'est ainsi que les journalistes apportent des nouvelles qui sont d'autant plus intéressantes qu'elles rompent la routine et le permanent. Si tout va bien - ou même si tout va définitivement mal - il n'y a pas vraiment matière à l'information. C'est le phénomène, l'inhabituel qui provoque la «*Une*» à sensation. Cet écart avec le quotidien caractérise une certaine conception de l'information, alors que l'enseignant, par définition, même s'il apporte chaque jour des éléments nouveaux à sa classe, transmet un savoir basé sur des règles - qui tend parfois à devenir normatif - et surtout il suit une progression méthodique et cohérente. Descartes l'emporte encore : programmes et examens obligent !

A ces cadres qui définissent la fonction des uns et des autres s'ajoutent leurs conditions de vie et leur rôle dans la société. Le professeur a perdu l'estime et surtout son prestige. La notion de savoir est remise en question dans une société en mutation incessante dont la technologie évolue à une vitesse accélérée.

(1) Jacques GONNET : Le journal et l'école - Orientations - Casterman 1978

Les témoignages de respect et de sympathie dont le maître était l'objet symbolisaient en réalité la considération pour le détenteur du pouvoir, de la parole, de l'éducation, et par conséquent, de l'avenir des enfants.

Mais le journaliste aussi a perdu la considération de la société. Pris par les rouages d'un système qui le dépasse, comme le professeur, il ne peut que s'autocensurer tant pour le fond que pour la forme de ses articles : la lutte pour se maintenir sur le marché malgré la concurrence de la télévision exige de plaire aux lecteurs habituels, de gagner un plus vaste public si c'est possible et pour cela il faut manier le compromis.

La machine économique malmène la liberté d'expression. Ecrire, parler, c'est l'illusion d'un pouvoir devenu dérisoire dans un système où les institutions, la technocratie avaient tendance à tout codifier et à tout neutraliser.

Alors la frustration de ceux qui sont faits pour s'exprimer se traduit par un retournement contre *«le frère ennemi»* et... innocent : les professeurs stigmatisent la presse *«pourrie»* et les journalistes dénoncent *«l'ankylose du système scolaire»*. Bref les uns et les autres souhaitent en bons pédagogues leur transformation réciproque mais non pas commune ! le ton monte et s'exaspère ! De ce climat de désenchantement, les enfants sont les victimes car ils subissent l'angoisse et l'inquiétude des parents perturbés par ces invectives.

Cette situation aussi tendue s'expliquait au cours du septennat précédent par une atmosphère politique dont la dégradation portait particulièrement sur la problématique de l'emploi et de l'avenir de la jeunesse - qu'elle se refusait à analyser franchement - ne pouvait que provoquer un durcissement qui s'est traduit dans la presse par une dramatisation affective et hyperbolique, c'est du moins ainsi que les *«parents-lecteurs»* ressentaient le choix des titres ou des articles. Ce n'est peut-être pas la seule explication : sous l'influence de l'audio-visuel et de la télévision, la presse écrite a peut-être exacerbé son habitude de tout transformer en spectacle, de présenter du réel investi par l'imaginaire, le nouveau et l'insolite qui font éclater le normal, taxé de *«ronronnant»*.

Ce besoin de théâtraliser a donné naissance à une écriture mythique qui fait partie de la nature même du théâtre *«point d'optique»* avec le risque de dénaturer l'information qui devrait être le miroir *«juste et honnête de l'événement»*.

Le langage de la presse et surtout celui des titres perturbateurs tranchait avec le discours tenu par le Ministère de l'Éducation sur l'égalisation des chances, le respect des aptitudes de l'enfant et

la démocratisation de l'enseignement.

La lunette de la presse et des médias était braquée sur les points épineux et inquiétants du système scolaire et cela créait un climat d'insécurité.

Un relevé des titres et des articles dans la presse quotidienne ou hebdomadaire de janvier 1980 à février 1981 brosse un tableau noir de l'Ecole. Rien ne va plus vraiment : s'il s'agit des matières enseignées, le problème est posé en termes de liquidation «*ENSEIGNE - T - ON ENCORE LE FRANÇAIS ?*» (**Nouvelles littéraires, 6. 80**). Il apparaît que les traditions se perdent ainsi que les valeurs sûres et connues d'une partie des parents : tels le XVII^e siècle, Victor HUGO et les textes latins jetés à la poubelle comme le montre une photo suggestive : «*LES CLASSIQUES AUX CHIENS*» (**Figaro magazine du 9. 8. 80**).

La presse souligne aussi, avec raison, les conséquences graves de certaines réformes. La véhémence du style ne doit pas nous étonner, car l'enjeu est grave :

L' «INCOMPREHENSIBLE SABOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE» (Nouvelles Littéraires mars 1980).

La FRANCE, TON PASSE FOUT LE CAMP (le Quotidien de Paris 7. 8. 80).

ou encore «PITIE POUR L'HISTOIRE» (Le Point du 10. 3. 80)

Mais on peut se demander quels effets d'agacement et de désarroi ces interpellations risquent de provoquer. D'autant plus que la presse présente aux parents, d'un autre côté, leurs enfants livrés, comme dans les jeux du cirque, au «*TOTALITARISME DES MATHS*» (**DSA Janvier 80**) et qu'on leur conseille de convaincre leurs enfants qu'il faut qu'ils «*MATHS ou CREVE*» (**Le Monde du Dimanche 27. 1. 80**).

Ainsi face à la «*GRANDE MISERE DES LANGUES VIVANTES*» (**le Progrès 3. 1. 81**), à l'abandon du français et de l'histoire «*la DICTATURE DES MATHS*» (**La Vie 27. 1. 80**) plante le «*drapau noir*» de la sélection.

De son côté le Ministère de l'Education parlait d'égalité des chances et des «*aptitudes*» de chacun, la contradiction était trop flagrante, le choix de société apparent et les parents voyaient leurs enfants pris au piège.

Le choix lexical des titres, presque tous nominalisés à la manière des slogans publicitaires, afin d'avoir un «*impact*» plus efficace, relève du domaine de la lutte violente (sabotage, totalitarisme, dictature...) un glissement s'effectue entre les nouvelles d'ordre politique provenant des pays proches ou éloignés tels que le Salvador, le Liban, l'Afghanistan, pour ne citer que quelques noms et... l'analyse des difficultés, réelles, bien évidemment, qui sévissent dans le monde scolaire. Or la violence de ce vocabulaire, ou l'ironie, ne peut-être qu'intériorisée par le lecteur (il s'agit de ses enfants !) et tend à créer une confusion de mauvais goût, par analogie, avec le contexte international fort perturbé.

Le «*TERRORISME DES MATHÉMATIQUES*» nous rappelle que nous appartenons à un monde où la technologie domine. Qu'il est inutile d'essayer d'en sortir, c'est du moins ainsi que peut être ressenti le phénomène, même si d'un autre côté l'on pleure des larmes de crocodile sur l'abandon de l'enseignement de l'histoire ou des disciplines littéraires.

La presse crie haro sur l'école ! Et les parents doivent admettre un système compétitif par la place des mathématiques au service d'une société industrialisée. Les réformes parlent de démocratisation, du respect des aptitudes diverses et soudain la machine s'emballa et la presse évoque le rôle sélectif exagéré : «*FORMEZ UNE ELITE*» (*Humanité* du 4. 3. 79) de l'orientation ou encore «*L'ORIENTATION - UN VIOL*» (*Education* du 10. 3. 80). La situation a évolué souvent d'une manière dramatique, la cible de la presse devient l'administration du Ministère qui mettait en place réglemets et réformes sur réformes : «*1925 AU COIN ! 1980 ORIENTE !*» (dessin de MONFLEUR). Les parents sont invités à renoncer à comprendre le «*MAQUIS DES OPTIONS*» car ils savent que beaucoup d'enfants sont condamnés à «*L'ECHEC à L'ECOLE PRIMAIRE*» (*le Monde de l'Education* 12. 80) quant au «*LYCEE PROFESSIONNEL ÇA TE BOUSILLE LA TETE*» (*Libération* 7. 2. 80) : le discrédit était aussi jeté sur l'enseignement technique, dépotoir des classes défavorisées.

Même si la presse n'a fait que souligner avec raison de graves problèmes causés par l'infléchissement infligé à l'école «*ECOLE EN PERIL*» (*le Monde* du 22. 3. 80) les parents ne pouvaient que s'inquiéter devant une institution qui promettait la démocratisation et conduisait à «*l'orientation*», sélection déguisée, et qui centrait l'enseignement valable sur quelques matières scientifiques tendant à devenir prioritaires.

Ainsi le dialogue sera difficile à établir en famille puisque le contexte «*sélection - dictature*» joue le rôle de l'inéluctable et l'on comprend que les parents se sentent réduits à répondre à leurs

enfants : «*BACHOTE ET TAIS - TOI*».

Les relations entre parents et enfants se dégradent mais envers les enseignants aussi le ton agressif monte : «*LES PROFESSEURS SONT-ILS COMPETENTS ? FAUT-IL FUSILLER LES INSTITUTEURS ?*» (**Figaro Magazine 15. 3. 80**). Ce titre ne doit pas étonner car la compétence était une obsession giscardienne. Les professeurs se sentent tous visés «*L'ABSENTEISME EST UN FLEAU*» (**Le Figaro 6. 5. 80**) : est-il vraiment nécessaire, en viennent-ils peut-être à penser de crier «*AU SECOURS*» ou de risquer de «*MOURIR D'ENSEIGNER*» (**La vie 28. 2. 80**) puisqu'il ne s'agit que du «*DERNIER DES METIERS*» (**Libération 16. 1. 81**).

Tant de réformes pour aboutir à de telles impasses ! En effet, «*QUOI DE NEUF EN DIX ANS ?*» (**l'Education 28. 2. 80**) Que ressort-il de l'analyse de cet article : un portrait-robot de la décennie 70-80, pessimiste, car à un mouvement d'espérance a succédé une déception résignée. Les réformes des années 70 mobilisaient les maîtres en vue d'une transformation socio-éducative, l'école promettait la formation d'un citoyen progressiste, créatif, libéré, grâce aux activités d'éveil, à l'interdisciplinarité, aux mathématiques modernes, à la formation continue des maîtres. Or rien n'a vraiment changé : voilà le constat. L'Ecole est restée ségrégative et le chômage est devenu la «*COMPLAINTÉ DE LA RENTRÉE*» (**Education dessin septembre 80**).

L'effondrement du niveau scolaire est présenté comme lié à la poussée de la violence : «*UNE MATERNELLE EST INCENDIÉE PAR LES ENFANTS*» (**le matin 5. 5. 81**), à Albi : «*VIOLENCE EN CULOTTES COURTES*» (**le matin 13. 1. 81**), «*C'EST LA LOI DE LA JUNGLE AU LYCEE*» (**Figaro 15. 1. 81**), «*UN ELEVE EST POIGNARDE AU COURS D'UNE BAGARRE*» (**Libération**), «*RACKET AU LYCEE : LOI DU SILENCE*» (**Libération**). Personne n'ose donc protéger nos enfants ? Si, pourtant, car pour lutter contre le viol, la drogue, ou la fureur «*SECURITE ET LIBERTE SONT A L'ORDRE DU JOUR DES LYCEES*» (**Libération 4. 12. 80**). Nous y voilà ! C'est le discours des «*appareils et des corps politiques*» qui revient mais qui va changer parce que c'était le discours que malheureusement la presse enfourchait trop souvent ! «*DU RACKET... AU MEURTRE... PARRICIDE*» (**Le Monde dossier Mai 80**) Famille et Ecole, ensemble, étaient agressées !

La famille ne peut que lire avec anxiété ces titres. Toute atteinte à l'avenir de l'enfant ou à la formation morale provoque une résurgence des frustrations, des échecs vécus dans un système promotionnel et compétitif. Refuser à l'enfant le droit d'accès à la promotion, devenue mythique, c'est le rejeter de l'initiation symbolique qui ouvre la voie de l'intégration dans le monde des adultes. C'est

donc à un niveau très profond, presque primitif que se situent les crispations et les malentendus entre parents et enseignants. Plus l'image de l'école est mauvaise au sein de la famille et, disons, au sein de la société, plus l'enfant, surtout s'il a des difficultés scolaires, sera perturbé profondément.

La famille est peu disposée à accepter les attaques contre l'école, car elle est elle-même une grande frustrée, la grande absente de la presse et des médias, sa place y est dérisoire, à l'exception de quelques magazines féminins.

Les représentants des Associations familiales s'en plaignent : le président de l'UNAF estime que *«l'on en parle peu et mal parce que de la manière dont est entrevue la famille, elle ne peut que se vendre mal à tous les publics...»* !

Le recteur de la grande mosquée de Paris pense que *«les médias exaltent les travers pour faire preuve d'originalité»* et le président des Associations des familles protestantes rejoint son jugement *«les médias durcissent l'actualité dans le sens de l'insolite et du spectaculaire»*.

L'image de la famille immigrée est en général déplorable dans la presse, alors que leur mode de vie pourrait être un apport enrichissant sur le plan familial et culturel. Quant aux familles des départements d'Outre-mer, elle n'existent pas dans la Presse, alors que dans les feuilletons des magazines féminins évoluent presque uniquement des familles aristocratiques.

D'un autre côté, dans la publicité, les couples sont idéalisés : jeunes cadres, aux allures de mannequins, au bord d'une piscine, dans une villa somptueuse.

Dans un rapport adressé au Premier Ministre Raymond Barre : **la famille et les médias** (documentation française) il ressortait que trois aspects de la famille se dégagent des images fragmentaires de la presse écrite, donnant un aperçu diffus et contradictoire : la famille-modèle, la famille en difficultés, la famille et la consommation. C'est la célébrité d'une vedette qui conduit France-Soir à photographier son bucolique bonheur familial. Les confidences du courrier du cœur, au milieu des lettres d'angoisse, laissent parfois passer quelques aveux de stabilité et de paix tranquille - si l'on peut accorder quelque crédit au courrier du cœur...

La famille-modèle était donc présentée dans un contexte publicitaire, à sensation, artificiel et aliénant.

Comme pour l'Ecole, la presse insiste surtout sur les difficul-

tés de la famille en crise qui supporte «*LE POIDS DU CHOMAGE ET DES CONFLITS CONJUGAUX*» (**la Croix**).

France-soir signale les meutres, les scandales et les divorces et la Presse féminine met l'accent sur les justes revendications féminines qui soulignent l'aspect routinier et écrasant de la vie au foyer «*C'EST PLUS MON TYRAN QUE MON MARI*» (**Elle n° 1372**), «*IL FAIT DE MOI SON OBJET*» (**Elle n° 1354**). Pour compenser, le journal «*le Monde*» soulève le problème du MALAISE DES HOMMES et analyse au long des trois pages tout ce que les hommes ont perdu avec l'autonomie des femmes. Tout tend à broser une fresque floue et contradictoire. La vie quotidienne de la famille est représentée par des flashes très divers : tantôt la publicité donne une image de la consommation idéalisée. Une véritable analyse des problèmes de la consommation, des moyens de l'affronter ou de lutter contre elle, n'est que partiellement effectuée souvent même éludée.

Les autres thèmes n'apparaissent que rarement plus particulièrement dans des revues spécialisées qui tombent rarement entre les mains du grand public.

C'est donc sur une interrogation à la presse que nous pourrions terminer : ne serait-il pas plus salubre et plus démocratique de tenter plus souvent, dans un véritable esprit de justice et de vérité, la recherche des causes réelles des maux au lieu de jeter les faits en pâture pour créer un climat de violence et d'incompréhension ?

Jany Baudet

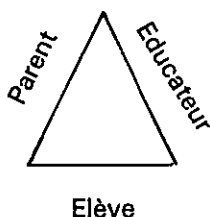
LIENS ENTRE ECOLE ET FAMILLE AUX LYCEE ET COLLEGE EXPERIMENTAUX MARSEILLEVEYRE



Le point de vue des parents

S'insérant parmi les articles de fond composant ce numéro spécial «*La famille et l'école*», la participation demandée aux parents et aux éducateurs de Marseilleveyre s'exprime modestement en forme de témoignage d'une expérience vécue au fil de 36 années : de 1945 à 1981.

Le lecteur posera les questions que ce récit ne manquera pas de soulever : qu'est devenue, à travers cette période, l'idée de départ chère aux fondateurs : le petit triangle



la pierre d'angle (à la forme vraiment originale) de la maison ?

La relation fondamentale égalitaire, instaurée dans l'enthousiasme et la foi des «*classes nouvelles*», institutionnalisée dès la fondation s'est-elle développée, enrichie au gré des vicissitudes, des diverses réformes de l'Education Nationale ?

A-t-elle trouvé sa vraie dimension après l'officialisation de la concertation au sein des établissements à partir de 1968 ?

A cette association, un des seuls traits d'union subsistant entre collège et lycée depuis la partition de 1977, quelle proportion de parents et d'éducateurs continue de se référer ?

Quel avenir existe pour une institution certes réelle, mais que les textes officiels contrarient plus qu'ils ne l'encouragent ?

Le dialogue permanent parents-éducateurs qu'elle continue de susciter, a-t-il modifié ici le fond des relations, permet-il mieux qu'ailleurs la compréhension des deux catégories, l'interpénétration, voire le mélange des rôles ?

En fin de compte, quel bénéfice l'élève tire-t-il de ces actions communes et de cette réflexion partagée ?

APEM signifie : **«Association des Parents et Educateurs de Marseilleveyre»**. Dans la plaquette **«30 années pour Marseilleveyre»** est retracée l'histoire du lycée et de l'APEM jusqu'en 1975*.

Pol Simon le fondateur, encouragé par Gustave Monod dans cette initiative, avait choisi pour ce lycée révolutionnaire le principe du volontariat des éducateurs et des parents, un site naturel merveilleux entre mer et collines, et cette formule de travail en commun des parents et des éducateurs, basée sur le bénévolat et mise en forme d'association régie par la loi de 1901.

Chaque catégorie était et est toujours représentée de façon paritaire, le président étant un parent d'élève et le vice-président le chef d'établissement.

Dès cette époque, l'APEM possède les 2 orientations qu'elle conserve actuellement.

- réflexion pédagogique en vue de l'amélioration des conditions quotidiennes d'enseignement et d'éducation,
- services matériels rendus à la Communauté Scolaire.

I — Réflexion Pédagogique.

Au cours des cinq dernières années par exemple, les discussions qui ont eu lieu chaque mois au Comité Directeur ont porté sur 3 thèmes principaux :

- 1 -Examen des textes de l'enseignement : la réforme de 1977 (Haby), le soutien, les classes à 24 élèves, le rôle sélectif des mathématiques, l'adaptation des élèves en 6^e et 2^e, les rythmes scolaires, le nouveau second cycle: les programmes de math et physique, la place des sciences économiques.

* Ce numéro spécial Echos de l'APEM, 100 pages, est à la disposition de ceux qui veulent en savoir davantage, au prix de 15,00 F (18,00 F franco) au Secrétariat APEM.

Tout ceci en vue de chercher comment utiliser la marge d'autonomie laissée dans l'application de ces directives ministérielles.

- 2 - Problèmes de la vie quotidienne à Marseilleveyre : la protection du parc, l'information des élèves, les fêtes, les réunions de parents, le rôle des délégués, les modalités des conseils de classe, et surtout les expériences en cours : la pédagogie par objectifs, la VICS (VI^e Communautaire et sociale), les chefs d'équipe en 1^{ère} et terminale, la nouvelle expérience «*unité et autonomie facteurs d'harmonisation des actions éducatives*».

C'est dans ce domaine de la vie quotidienne que la discussion peut déboucher le plus facilement sur des décisions ou tout du moins des propositions pratiques.

- 3 - Débats plus larges sur des sujets généraux : le racisme, la fraude, la majorité à 18 ans, l'attitude éducative des parents, l'enseignement à l'étranger : RDA, Japon, USA.

II — Services matériels rendus à la communauté scolaire.

Les parents et éducateurs de l'APEM ne se bornent pas à discuter de pédagogie, ils travaillent ensemble dans des commissions où l'animation et les tâches sont toujours partagées.

Création, suppression ou fusion des diverses commissions s'expliquent par les circonstances et la variation des besoins réels. Certaines n'ont jamais cessé d'exister : service des cars, fête, solidarité, délégués-parents. D'autres ont eu une existence plus épisodique : carrières, éducation sexuelle, réformes, sports, écologie. L'opportunité de ces commissions résulte de deux facteurs : une demande des usagers et des propositions de compétence.

La diffusion de ces activités à l'ensemble de la maison s'est toujours opérée régulièrement par le canal des échos de l'APEM, puis des bulletins à parution trimestrielle et par les comptes rendus mensuels de la réunion du Comité Directeur. Un travail très important de Secrétariat est à la base de ces actions d'information. Il épaula de façon permanente le travail des commissions : convocations, frappe de documents, fichiers, assurances, téléphone.

Tous les membres de l'Association parents et éducateurs sont convoqués chaque année en janvier, la plupart du temps le dimanche, à une **Assemblée Générale** pour un bilan complet du travail effectué : rapport moral et financier, renouvellement des membres

du Comité Directeur (28 parents, 28 éducateurs). Depuis quelques années l'Assemblée se prolonge l'après-midi par des débats pédagogiques largement ouverts à tous.

Malgré l'importance et la continuité de toutes ces activités, l'APEM ne jouerait pas complètement son rôle si elle ne se mobilisait pas quand les conditions d'éducation et d'enseignement posent un problème aigu. Ainsi, en 1975, l'unanimité s'est faite à Marseilleveyre pour empêcher le transfert injustifié de 2 postes d'éducation physique (postes maintenus au moins provisoirement). Ainsi, en 1976, l'APEM a pris position officiellement à propos des dangers de la réforme HABY.

Ainsi de longues semaines au 2ème trimestre de l'année 70/80 ont été occupées à des actions de défense des postes menacés par la carte scolaire et que la politique générale de pénurie n'a pas permis finalement de conserver.

Comment l'APEM a-t-elle été ressentie par les chefs d'établissement successifs ? Ils en étaient les vice-présidents et de ce fait participaient de l'intérieur à ses activités. D'ailleurs leur adhésion a dépassé le cadre du statut administratif. Il suffit de relire les témoignages publiés dans les «*Cahiers des 30 ans*».

L'esprit instauré solidement avant 1968 a permis à l'APEM de jouer un rôle de conciliation entre les partenaires de l'éducation dans les moments difficiles de cette période. La concertation fonctionnait à Marseilleveyre depuis 1945. Les textes officiels qui ont généralisé la participation des parents à l'école ne peuvent pas, avec le recul, être considérés ici comme un progrès notable dans ce domaine. Pour illustrer ce point, un exemple. : tant que les représentants parents au Conseil d'Etablissement ont été des parents de l'APEM, ils n'ont pas jugé bon de voter leur participation à la totalité du conseil de classe : ils estimaient en effet que les échanges que chaque parent avait avec chaque professeur chaque trimestre au cours de la réunion parents-professeurs étaient d'un plus grand intérêt. La situation s'est grandement modifiée avec deux événements importants : la transformation du lycée pilote expérimental en 1972, la création au lycée en 1973 d'une section locale des deux fédérations nationales de parents.

En passant du statut de lycée pilote à celui de lycée expérimental Marseilleveyre a vu diminuer en flèche les crédits qui avaient permis jusque là une concertation particulièrement développée. Suppression des études du milieu, des professeurs chefs d'équipe en 1ère et terminale et des réunions de parents pour beaucoup de classes du 2° cycle, diminution des séances de travaux dirigés et des heures de VICS etc... La situation, pédagogiquement, était donc plus mauvaise que par le passé, malgré les intentions officielles affi-

chées. Par rapport à l'ensemble des établissements qui débutaient dans la concertation, Marseilleveyre s'est trouvé en situation de régression. Ce malaise a amené aussi bien les éducateurs que les parents à repenser l'esprit traditionnel du bénévolat.

Dans ce contexte, il était naturel également que les fédérations nationales de parents aient souhaité prendre une place en tant que parents seuls et non plus en tant que parents travaillant avec des éducateurs, pensant mener ainsi une action plus énergique.

Pour pallier les difficultés nées de la cohabitation de 3 associations au sein d'un même établissement et conserver sa vocation pédagogique, l'APEM a pris plusieurs décisions : 1) révision des statuts de l'Association en 1974, en vue d'une plus grande ouverture, 2) mise en forme d'associations de membres parents de l'APEM, afin qu'ils puissent siéger sans problème aux conseils d'établissement. Mesures prises dans un souci de réalisme et de conciliation. A ce propos, les enseignants, de leur côté fréquemment divisés entre eux sur les problèmes touchant à l'éducation, ont trouvé dans cette situation nouvelle une source de perplexité. Sur quels parents convient-il de s'appuyer ?

Après les secousses des années 73, malgré les inconvénients de la partition lycée-collège (1977) l'APEM a continué d'exister avec une vitalité non démentie. Elle reste une occasion de liaison et de rassemblement, la présence d'un chef d'Etablissement unique, vice-président de l'association, lui facilite ce rôle.

Plus grave nous paraît être le problème de l'inertie d'une très grande partie des parents vis-à-vis de leur responsabilité dans l'école. Ils sont trop peu nombreux à voter lors des élections au conseil d'établissement. (En quelques années le taux de participation est passé de 80 % à 50 %). Trop peu nombreux encore à se déranger pour assister aux Assemblées Générales. Trop peu nombreux surtout à assurer la relève dans les services organisés pour leurs enfants.

Ce phénomène est très général, mais il est dommage que dans des structures qui existent le jeu de la concertation et de la participation ne soit pas mieux joué. Les causes : à la base un changement dans le recrutement aussi bien des enseignants que des élèves : le volontariat fait place au recrutement géographique ; une crise de société certaine où la famille, trop souvent, n'est plus un interlocuteur solide pour l'école, ou bien s'enferme dans son égoïsme ; enfin, le sentiment d'une certaine inutilité à essayer de modifier des structures de plus en plus rigides et insuffisantes pour de bonnes conditions scolaires..

L'influence des délégués parents dans les classes n'arrive plus à contrebalancer ces courants négatifs, surtout au niveau du second cycle où l'absence de professeur chef d'équipe rend plus difficile la communication.



Il est très hasardeux de vouloir apprécier l'impact d'une association comme l'APEM. Elle a une image de marque certaine dans la maison; même pour ceux qu'elle laisse indifférents ou qui la critiquent sur certains points.

Les élèves la connaissent surtout à travers les fêtes auxquelles ils participent, les services qu'ils utilisent (cars, bourse des livres...), mais sans pouvoir, bien entendu, apprécier quelle différence elle crée dans leurs conditions de vie au lycée.

C'est un témoignage semblable qu'apporte la conclusion d'un sondage effectué par des parents délégués auprès de quelques parents (entretiens en direct) dans le cadre de la recherche en cours au lycée et collège. Il apparaît une très grande exigence vis-à-vis de la qualité de la relation famille-école, même si dans la pratique des blocages existent, un intérêt certain pour les conditions d'enseignement et d'éducation, un manque de disponibilité pour la participation malgré un certain attachement à Marseillevyre, et des réflexions assez pertinentes sur les difficultés d'une expérience qui ne s'appuie pas sur des crédits.

De jeunes professeurs récemment nommés à Marseillevyre nous avouent trouver l'ambiance différente par rapport à d'autres établissements, et l'on peut penser que cette différence est due à la présence de l'APEM : mais la relation parents-éducateurs doit sans cesse être repensée, poursuivie, approfondie pour s'adapter aux conditions nouvelles et intéresser à cet effort des parents nouveaux.

Pour conclure, disons que s'il existe un moyen d'opérer, à long terme, une certaine **évolution** des mentalités vers une situation d'échange idéal entre la famille et l'école, c'est dans des structures telles que celles posées par l'APEM qu'elle a des chances, un jour, de s'opérer.

Monique Galmier

Le point de vue des enseignants (1)

En octobre 1957, arrivant d'un lycée d'Alger, je suis nommé au lycée Marseilleveyre sur ma demande - (j'avais déjà participé avant mon départ pour l'Algérie, à l'expérience des «*classes nouvelles*» au collège de Calais). L'environnement naturel (mer, collines et soleil...) et l'ambiance de travail me séduisent très vite et, particulièrement, la spécificité des rapports entre enseignants et parents. Dès la seconde année, j'entre, en tant qu'«*éducateur*», au Comité Directeur de l'APEM -. Unique sans doute en France à l'époque, cette Association regroupait, **paritairement**, pour un travail en commun, les «*éducateurs naturels*» que sont les parents et les «*éducateurs*» (et **non pas seulement «enseignants»**) professionnels que sont les enseignants. Alors qu'au plan national, organisations d'enseignants et Fédérations de parents d'élèves en restaient, à la faveur de contacts épisodiques, à l'énoncé de bonnes intentions, les fondateurs de Marseilleveyre avaient eu la sagesse et l'habileté **d'institutionnaliser** cette collaboration en refusant de voir les parents se grouper d'un côté et les enseignants d'un autre (2). A l'époque, au lycée, les vocables de «*participation*», de «*concertation*» (actuellement si banalisés, et, parfois, galvaudés...) prenaient déjà tout leur sens.

Les parents vivent véritablement la vie au lycée et leurs contacts avec les enseignants ne se bornent plus, comme ailleurs, à quelques minutes «*d'entretien individuel*» sollicité par une famille à propos d'un «*cas difficile*». Leur intervention est effective au **niveau de la scolarité**, au **niveau des activités péri-scolaires**, au **niveau de l'avenir post-scolaire** de l'élève.

1) **Au niveau de la scolarité** par le rôle, dans chaque classe, du «*parent délégué*» qui assure la liaison entre les familles et le professeur principal et anime, avec lui-même, ses collègues (et parfois, déjà des délégués-élèves), la «*réunion de classe*» trimestrielle. «*Trois temps*» découpent les 2, 3, ou 4 heures que dure la réunion (à laquelle participe **l'ensemble des parents**).

les éducateurs, en premier, interviennent, après une mise au point faite par le professeur principal (on l'appelle «*chef d'équipe*» à Marseilleveyre) et portant sur le comportement de la classe, son niveau, ses faiblesses, ses points forts. Chaque professeur à son tour explique son programme, ses méthodes, les difficultés rencontrées, donne des conseils généraux sur le travail en cours, les lectures à faire, les exercices à approfondir...

Les parents peuvent alors poser des questions sur les difficultés du programme, sur les incidents survenus dont leurs enfants ont pu leur parler, et le dialogue s'établit...

- le délégué-parent prend la parole à son tour, pour communiquer les nouvelles de l'APEM,... solliciter les réactions ou remarques des parents sur la vie du lycée, les transports, etc...
- Enfin arrive le moment des «*entretiens particuliers*» durant lequel chaque parent débat **successivement avec chaque enseignant** du comportement, des résultats scolaires, des problèmes de son enfant.

Cette réunion de classe assume donc une double fonction psychologique et pédagogique et les parents dont la participation est de l'ordre de 80 %, ne se trompent pas sur son importance (3).

2) **Au niveau des activités péri-scolaires** parents et enseignants gèrent ensemble une «**Caisse de solidarité**» destinée à aider matériellement des familles en difficulté, animent, au second trimestre une **fête** (avec bal) destinée aux adultes (dont le produit alimente la Caisse de Solidarité) participent à la réalisation, en fin d'année, d'une «**fête de nuit**» littéraire, artistique et sportive où les élèves révèlent les talents qu'ils ont exercés l'année durant et qui jouit, à Marseille, d'une assez flatteuse renommée... Les parents participent à la préparation et à l'encadrement de nombreuses **sorties** pédagogiques (les fameuses «*étude du milieu*») ou de détente, de **voyages** en France et à l'étranger (près d'une quarantaine ont été organisés en 20 ans, dont plusieurs animés **par les seuls parents**).

3) Enfin, parents et éducateurs se préoccupent de l'**avenir professionnel et social des jeunes** : colloques ou «*journées des professions*», présentation de sa profession par tel père ou mère d'élève dans une classe donnée à l'invitation du professeur principal. Séance de «*l'école des parents*» où parents et enseignants essayent de faire prendre conscience des meilleurs comportements possibles des adultes devant les problèmes et le devenir des adolescents (2).

J'ai évoqué toutes ces activités, cette incessante collaboration entre parents et professeurs **au présent car elle est toujours actuelle**. Les réformes qui, à partir des années 70, en ont institutionnalisé certains aspects en les étendant d'abord à l'ensemble des C.E.S. puis à la classe de seconde s'en sont largement inspirées. Mais n'y a-t-il vraiment aucune ombre à ce tableau quasi idyllique ? Si, naturellement, d'abord le fait qu'une minorité d'enseignants (faible, il faut le dire) ne s'est jamais vraiment sentie concernée par cette démarche commune et ne lui a accordé qu'un minimum de son temps (lié aux obligations professionnelles légales) et de ses préoccupations. Mais on pourrait en dire autant de certains parents et constater que c'est toujours un **petit noyau** de personnes motivées et absolument dévouées (en l'occurrence le Comité Directeur de

l'APEM et les parents-délégués de classe) qui a impulsé (et avec quel dynamisme !) l'ensemble des activités parentales du lycée, encourageant les uns, freinant peut-être aussi parfois certaines initiatives intempestives... A ce sujet, un nombre non négligeable d'enseignants (dont certains tout à fait d'accord sur le rôle global de l'APEM et des parents) se sont inquiétés, au hasard de telle réunion de classe, de voir mettre en cause par des parents leur pédagogie, voire leur qualification ou leur compétence professionnelle... Le problème est délicat, en effet, des limites à fixer au dialogue et à la contestation en ce domaine.

Les enseignants, quant à eux, considèrent très généralement que les parents ne sont pas qualifiés pour discuter des qualifications et des aptitudes que prouvent les examens et concours auxquels ils se sont soumis avant d'être titularisés et qu'eux-mêmes ne se permettent pas de mettre en cause leur médecin ou leur plombier (ce qui d'ailleurs, est parfois inexact...). Le débat reste ouvert...

Durant ces presque vingt-cinq années, que de préventions écartées, que de préjugés abolis, que de rapports d'estime et, souvent, d'amitié noués au Lycée entre «*parents et éducateurs*» ! Quel enrichissement mutuel, pour le plus grand bien d'élèves conscients je crois, de l'harmonie (au moins relative...) réalisée par leurs tuteurs naturels ou désignés dans le projet éducatif.

Jean Naturski

(1) L'auteur de l'article ne saurait prétendre exprimer le point de vue de la **totalité** des enseignants de Marseillevyvre, hier et aujourd'hui, mais certainement d'une large majorité des «*anciens*» (tel lui-même) comme des plus jeunes avec lesquels il peut faire état d'échanges de vue récents.

(2) R. BART (n° spécial des «*ECHOS DE L'APEM*» 1975)

(3) G. SYLVANDER (n° spécial des «*ECHOS DE L'APEM*» 1975).

HISTOIRE FAMILIALE

ET

CHOIX PROFESSIONNEL



Un des derniers artisans du quartier Saint-Antoine, racontait, avec beaucoup d'émotion, comment dans sa famille, on devenait ébéniste de père en fils depuis des générations ; lui, serait le dernier maillon de cette lignée.

A cette époque, il ne s'agissait pas seulement de remettre sa boutique ou son affaire à ses descendants : le rôle du père était de transmettre une pratique, un savoir-faire, parfois même un secret de fabrication. Les généalogistes nous ont appris que le nom de famille désigne souvent à l'origine un nom de métier. L'appartenance à un corps de métier structurait une identité familiale : on appartenait à une famille de paysan, d'artisan ou de commerçant.

L'industrialisation a provoqué l'exode vers les villes, l'éclatement de la famille et la nécessité de trouver un autre type de travail : il y a eu rupture de ces lignées professionnelles et par là même, perte d'une certaine identité familiale.

A notre époque, les reconversions dues au chômage et à l'augmentation rapide des techniques font que l'on ne choisit plus un métier pour la vie. La notion de métier définie par les artisans compagnons tend à disparaître. Dans l'industrie on occupe un poste de travail, on remplit une fonction qui change au cours d'une carrière.

Cette activité professionnelle est souvent difficile à décrire : l'image du métier du père ou de la mère reste floue pour les enfants. Les parents n'ont plus de modèle clair à transmettre, et l'idée même d'avoir un projet précis, est, actuellement, jugée négative.

Le choix d'un métier paraît de plus en plus soumis au hasard, aux seuls aléas des réussites ou des échecs scolaires.

Une enquête récente du *«monde de l'éducation»* sur l'échec scolaire à l'école primaire montre que le degré de réussite scolaire reste en relation avec l'origine sociale de l'élève.

L'éventail des choix professionnels dépend du milieu d'origine.

ORIGINE SOCIALE DE LA FAMILLE

L'enfant de classe défavorisée a peu de chance d'accéder au réseau «*secondaire-supérieur*» de l'enseignement. Les statistiques montrent que le réseau «*primaire professionnel*» lui demeure encore réservé.

Le simple choix du C.A.P. n'est même pas toujours possible : les élèves sortant de Cinquième sont envoyés dans les classes où il reste des places : un garçon qui rêve de faire «*mécanique auto*» peut très bien se retrouver en section de «*maçonnerie*» ; le C.A.P. obtenu ne sera pas utilisé sur le marché du travail.

Le poids de sélection sociale est lourd et beaucoup de parents limitent eux-mêmes les projets d'avenir qu'ils font pour leurs enfants. Ils espèrent un minimum de qualification. Une mère qui travaille à l'usine rêve de voir sa fille vendeuse ou coiffeuse : cette promotion est déjà importante.

Le désir de voir ses enfants franchir un échelon dans la hiérarchie des professions est un moteur puissant qui permet à certains de progresser : les modèles «*promotionnels*» sont souvent les emplois de fonctionnaire, qui mettent à l'abri de l'insécurité, ou par exemple le métier d'instituteur.

L'importante hiérarchie des salaires oriente le choix en fonction des revenus. Il y a souvent confusion entre le choix d'un métier et la recherche d'un statut social ; l'enfant de médecin qui veut faire un travail manuel pose un problème. Les Hippies, souvent fils de milieu bourgeois, ont refusé les modèles professionnels valorisés par le père. Le sociologue G. MAUGER montre qu'en fait cette régression à des métiers marginaux masque une incapacité à accéder au poste correspondant à leur classe d'origine.

Avant la réforme de l'enseignement, un enfant de classe moyenne avait toutes les chances d'accéder au baccalauréat. La complexité actuelle des cheminements scolaires a restreint, pour eux aussi, les possibilités de choix.

L' ORIENTATION SCOLAIRE

Le système scolaire est structuré en matière d'orientation : les décisions d'orientation se font au sein des conseils de classe. Les professeurs prennent en considération les notes de l'élève : à partir du profil donné par les résultats scolaires, ils proposent une filière d'enseignement.

Il est remarquable de constater qu'au cours de ces conseils de

classe, si les vœux des parents sont vaguement entendus, l'élève n'a pas la parole pour exprimer ses désirs : les résultats scolaires parlent seuls pour lui. En conséquence, l'élève pose lui-même le problème de son avenir professionnel en terme de notes : *«je suis bon en maths ou en langue, qu'est-ce que je peux faire ?»*. En fin d'année, les centres d'orientation sont submergés par les demandes de tests. Les élèves passent des batteries de tests très complètes : test de niveau verbal, de raisonnement, de performance, de développement moteur; les résultats donnent une évaluation précise des capacités de l'élève, jugée plus réelle que celle donnée par les notes. On obtient un autre profil que l'on compare aux résultats scolaires.

Les tests déterminent si le lycéen peut faire des études longues ou courtes, manuelles ou plus abstraites, mais ils ne résolvent pas le problème du choix. Ils ne révèlent pas des *«potentialités cachées»* comme le souhaiteraient certains parents.

Un des pièges de l'orientation, est qu'elle se situe en pleine adolescence, à une période de rupture et de remise en question de ses identifications.

IDENTIFICATIONS ET CHOIX PROFESSIONNEL

Le jeune enfant parle facilement des métiers qu'il fera : *«quand je serai grand, je ferai comme papa ou comme ma maîtresse»*, il est intéressé par le travail de l'adulte, il le copie, et, l'envie de *«faire comme»* est un moteur de son évolution. Les identifications vécues tout au long de l'enfance permettent de structurer un projet d'avenir professionnel. L'adolescent, lui, ne sait plus ce qu'il veut faire. Tout ce qu'il sait c'est qu'il ne veut pas faire comme papa, il rejette les métiers peu motivants, *«aliénants»*, des adultes.

L'identification aux idoles fait naître des passions fugitives pour des métiers hors du commun : ces idoles chantent, font du sport et gagnent beaucoup d'argent. Il faut pouvoir renoncer à être un personnage héroïque pour accepter de se définir un métier possible. L'absence apparente de motivations de l'adolescent masque souvent des projets merveilleux qu'il n'ose plus exprimer.

Choisir un métier, c'est commencer à se représenter une image sociale réelle et accepter ce décalage entre le rêve et la réalité. Les études prolongées de l'éternel étudiant lui évitent d'assumer ce passage douloureux. La forte demande des jeunes bacheliers pour des professions sociales et para-médicales marque cet attachement à un idéal. Ils expriment le désir d'avoir un métier *«où l'on a des contacts»*, où l'on est utile aux autres. Le désir d'aider, de sauver, renvoie souvent à un désir profond de réparation venant de sa propre histoire.

Bien qu'indécis sur les études qu'il veut faire, l'adolescent revendique d'être libre de ses choix et les «nouveaux» parents s'interdisent d'exprimer les projets qu'ils envisagent pour eux.

PROJECTIONS PARENTALES ET CHOIX PROFESSIONNEL

Il est difficile de faire dire à un père ou à une mère ce qu'ils imaginent comme profession pour leur fille ou leur fils : «*je ne veux pas l'influencer, elle fera ce qu'elle voudra, il fera ce qu'il pourra*».

Ces non-dits doivent théoriquement libérer l'adolescent de toute pression familiale. Le résultat, apparemment paradoxal, c'est qu'ils bloquent d'autant plus l'adolescent que celui-ci n'a pas le plaisir de se situer en positif ou en négatif par rapport à ce projet. Exprimées ou non, ces projections existent. Toute éducation consiste à faire passer un projet sur l'enfant : le père ou la mère transmet inconsciemment ses désirs et ses goûts en connotant positivement une aptitude de l'enfant ou en lui proposant des activités de loisir : l'enfant s'identifie à l'idéal des parents et réalise le métier que l'un des deux fait, ou aurait aimé faire. L'aîné peut agir une dimension du père ou de la mère, le suivant peut reprendre une autre dimension. Les demandes sont différentes selon les enfants et dépendent de la place qu'il occupe dans la fratrie.

DELEGATION FAMILIALE

Traditionnellement, les grandes familles, riches ou pauvres, donnaient un de leurs membres à l'église et à l'armée. La nécessité de ne pas disperser un héritage n'explique pas entièrement ce sacrifice (au sens de faire sacré) d'un enfant à un ordre social ou religieux. Avoir un prêtre ou un soldat donne à la famille une bonne image d'elle-même, mais aussi, plus profondément, lui apporte un sentiment de sécurité. Sous une forme plus moderne, le désir d'avoir un médecin ou un polytechnicien dans la famille semble perpétuer cette même démarche familiale : l'un des membres est délégué à une fonction sociale, il est chargé d'une mission «*professionnelle spécifique*».

Cette «*délégation familiale*», décrite par Stierlin, se retrouve sous différentes formes dans le système familial. Cette délégation est lourde à vivre car elle est en rapport avec l'histoire présente ou passée de la famille. Une famille ayant un enfant handicapé peut demander inconsciemment à une fille d'être éducatrice ou infirmière. Celui qui est désigné pour reprendre la charge de notaire, ou la ferme, sent le poids de cette délégation familiale. L'impossibilité de remplir cette «*mission*» familiale, peut expliquer, pour certains étudiants en médecine, l'ampleur de leur désarroi et leur incapacité à envisager une autre voie.

Les «missions professionnelles» valorisées par chaque famille sont des révélateurs de ce qui se joue, de ce qui se dit dans chaque système familial.

TRADITION PROFESSIONNELLE ET MYTHE FAMILIAL

Si l'on explore de façon précise le génogramme des professions, c'est-à-dire si l'on fait une enquête sur les métiers, des oncles, des tantes, des grands-parents des deux lignées, on constate avec étonnement qu'il existe un certain type de métier spécifique à une famille. Malgré l'éclatement de la famille, on retrouve des groupes de métiers : famille de fonctionnaires, d'enseignants, d'artistes. Dans les familles fermées l'éventail de choix est restreint. Dans les familles ouvertes, le jeu des identifications et des projections maintient la lignée centrale. Les déviants se révèlent par leur profession hors du cadre familial.

Si un modèle professionnel n'existe pas dans une famille, il est difficile de le faire envisager par les parents, d'où parfois leur sentiment d'absence de débouchés. N'importe quelle famille ne produit pas un avocat ou un voyageur de commerce.

La famille détermine un créneau de choix possibles : transgresser cette tradition c'est se mettre, en quelque sorte, «hors la loi», de la famille. L'héritage -voire l'hérédité- «*Chez nous on est bon en math*» sont des explications avancées pour expliquer cette répétition inconsciente d'un modèle familial. Cette fameuse «*bosse des maths*» ne fait-elle pas partie d'un mythe familial ?

Chaque famille se raconte son histoire à elle même, histoire idéalisée, où l'on parle plus du métier de «*l'oncle d'Amérique*» que des difficultés scolaires du père qui seront maintenues secrètes. Ce mythe «*c'est l'image intériorisée*» du groupe familial qui soude les membres entre eux. Selon FERRERA «*La notion de mythe familial se rapporte à un certain nombre de croyances assez bien systématisées, partagées par tous les membres de la famille, concernant leurs rôles mutuels dans la famille et la nature de leur relation*». On peut se demander quel mythe fonctionne dans ces familles où il faut soigner, enseigner, se dévouer, voyager ? Une famille où est véhiculée la formule «*l'argent pour nous, ne fait pas le bonheur*» ne produira certainement pas de banquier ou de commerçant.

Une «*mythologie*» familiale de type sacrificiel donnera un ou plusieurs travailleurs sociaux. Les membres d'une famille d'aristocrates partageaient l'idée qu'il leur était impossible de travailler et que l'histoire de la famille les destinait à de nobles missions.

Pour travailler, les femmes ont dû remettre en question le

mythe collectif *«une femme est faite pour rester au foyer»*.

Ce qu'un père ou une mère aurait voulu faire est déjà le résultat d'un projet venant de sa propre famille, projet qui s'enchaîne au cours des générations. Ce projet se rattache au mythe fondateur de chaque famille et explique la force de la transmission intergénérationnelle d'un certain type de métier.

Se sentant fragiles dans leur propre profession, les parents ont, actuellement, le sentiment d'être dépossédés du droit de décision sur les études de leurs enfants : l'école, le marché de l'emploi décident pour eux. Dans ce contexte, l'adolescent ne peut penser son avenir qu'en termes de *«job»* transitoire. L'idée d'un métier émerge peu à peu et devient claire quand l'adulte se situe par rapport à ses racines et à ses origines : ce qui réaffirme l'importance de la formation permanente.

Gisèle Revol



BIBLIOGRAPHIE



- . *«Le Monde de l'éducation»* n° 67 décembre 1980 - Echec à l'Ecole primaire
- . *«La vie buissonnière»* MAUGER et FOSSE - MASPERO -
- . *«L'allergie au travail»* Jean ROUSSELET - LE POINT -
- . *«Les mythes familiaux »* A. FERRERA - *«Sur l'interaction»* Le Seuil
- . *«Le secret de famille»* revue Dialogue 70 - 4ème trimestre 1980
- . *«Psychoanalysis and Family - selected papers»* New York Jason Aronson 1977
- . STIERLIN est cité dans *«Secret de Famille»* Guy Ausloos - article paru dans *«Changements systématiques en thérapie familiale»* les éditions E.S.F.

ECOLE ET FAMILLES DE MIGRANTS



La question «*Y a-t-il une spécificité de la condition de l'enfant immigré à l'école ?*», interroge sur la pertinence d'une variable «*étranger*» dans l'étude du système d'enseignement.

Cela conduit généralement à deux tendances opposées :

- la question des étrangers est posée indépendamment des rapports sociaux qui la sous-tendent ;
- la question est, dans l'autre cas, niée parce qu'elle masque d'autres problèmes.

L'on passe alors à côté d'un questionnement à partir d'une différence, qui, en elle-même, implique la critique d'un système que viennent tardivement soutenir des mesures d'intégration des immigrés et les avatars de leur application.

Dans le sens de ces préoccupations, nous proposons les deux constats suivant (1) :

- les enfants étrangers qui commencent leur scolarisation en France, avec le C.P. ou dès la maternelle, s'intègrent sans difficultés au système : leur langue maternelle devient secondaire : on constate qu'ils ont souvent des aptitudes remarquables dans l'expression plastique ou plus généralement artistique.
- les enfants étrangers ayant commencé une scolarisation dans leur pays, et qui se trouvent dans le milieu scolaire français sans certitude d'y rester définitivement, ont des expériences d'échec (retard, arrêt de scolarité, difficultés d'orientation dans les filières). Les enfants d'ouvriers migrants sont pris dans les automatismes d'un système social : surtout dans les familles portugaises, les parents désirent qu'ils gagnent très vite de l'argent ; l'institution décide de leur destinée en les orientant sur des C.A.P. d'ouvrier spécialisé, n'intervient pas au moment où une

(1) Cet article prend appui sur un dossier dont nous ne pouvons rendre compte ici, qui se compose d'entretiens réalisés auprès de directeurs d'école, d'enseignants, d'élèves, de parents... également d'expériences réalisées dans le cadre d'enseignement de la langue maternelle, enfin d'une recherche sociologique sur l'immigration portugaise et le milieu urbain d'information.

difficulté scolaire se présente à son début (retard dans une matière faute de rattrapage ; acquisition insuffisante du français ; événements perturbateurs dans leur vie familiale). On trouve ainsi des cas de doublement ou triplement de classe avant que des responsables n'interviennent.

Les parents de milieux socio-culturels élevés, en déplacements professionnels de longue durée, concluent que leur situation n'est nullement prise en compte. Tous les parents étrangers exerçant des professions scientifiques ou universitaires, se plaignent en effet que l'enseignement et surtout les jugements sur les aptitudes, rejettent et souvent même interdisent les activités artistiques, par exemple, la créativité dans les travaux du programme scolaire, cela au profit d'orientations uniques et réductrices vers des spécialisations. Ils souffrent de ce que ne soit pas reconnu aux enfants le temps d'adaptation nécessaire à l'acquisition de la langue, que ceux-ci ne soient jamais jugés sur la variété de leurs aptitudes, mais sur leur niveau en Français et en mathématiques. Ainsi, comme le note telle famille, *«ses enfants ne sont pas accueillis pour un temps de transit»* : alors que, de retour au pays, ils feront des études de biologie, ici l'enseignante les pousse à arrêter ces mêmes études (Interview de famille de cadres de la recherche scientifique, également artistes).

A l'écoute de bien d'autres cas de situations transitoires, on s'apercevrait que le retour au pays démontre que l'expérience d'enseignement en France n'aura pas préparé, hors de ses frontières, à l'acquisition d'un autre niveau de connaissances culturelles. En ce sens, l'enseignement du français contredirait une tradition d'expansion de la culture, et de son influence, faute de savoir-faire face à la confrontation avec une autre culture.

Dans plusieurs cas, seuls l'assurance et le savoir-faire des parents ont permis de redresser la situation. Dans le cas cité plus haut, la famille a contraint le rectorat à lui remettre un dossier certifiant que l'enfant avait suivi la classe de 3^e et réussi le B.E.P.C., cela contre l'avis de tous les responsables.

Constater que les difficultés scolaires sont liées à celles du milieu socio-culturel, amène à poser la question de la place de l'école: doit-elle être le prolongement des rapports sociaux et le moyen de leur fixation ? Le constat parallèle des cas d'intégration *«sans problème»* viendrait interdire par ailleurs tout questionnement sur le projet éducatif.

Reste une grande ambiguïté entre **enseignement / scolarisation / formation professionnelle** où, au nom des rationalisations

sur le marché de l'emploi, «l'enseigné» demeure «ce à quoi le destine le système scolaire». L'école n'aborde pas comme tel ce problème.

Le cas des étrangers, des attentes familiales et de leurs difficultés, offre à la réflexion un symptôme que les nouvelles tendances pédagogiques n'ignorent pas. Malheureusement, les quelques parents, enseignants, éducateurs, spécialistes qui manifestent ces préoccupations, ne se rencontrent généralement jamais.

Parents étrangers, qui êtes-vous ?

Faut-il malgré tout maintenir encore les distances qui séparent l'école et les familles, et prendre en considération l'indifférence des uns plutôt que la souffrance des autres ? Bien sûr, se poser la question c'est déjà entreprendre le changement. Il faut bien considérer que cette coupure est la **négation** du lien qui unit l'enfant à sa famille et qu'elle ne peut donc être que de pure forme ; en effet, les événements et conflits vécus par un enfant retentissent du scolaire au familial et vice-versa, tandis que s'y projettent les expériences scolaires passées des adultes. Or, les parents comme les enseignants réagiraient différemment à un comportement et à une attitude, s'ils connaissaient l'autre moitié de la vie de l'enfant. Ils éviteraient la projection directe de leur propre expérience d'enfance, comme c'est si souvent le cas. Cette coupure est contradictoire puisqu'il est constaté en même temps que les difficultés scolaires apparaissent dans les milieux socio-culturels défavorisés et dans les familles «à problèmes», ce qui constitue un constat d'impuissance. S'agit-il alors d'une «coupure/séparation», ou d'un «prolongement /reflet» d'une situation sociale et familiale ?

La séparation famille/école ne permet pas de prendre en considération le fait que la vie affective de l'enfant est vécue en continuité, et que par conséquent des comportements appropriés de la part des adultes pourraient seuls permettre une action autonome de l'école.

L'observation des enfants et des familles étrangères montre que, chez les travailleurs migrants venus de milieux ruraux où l'équipement scolaire était très faible (c'est la majorité des cas), l'école française apparaît à la fois comme le mode d'accès pour leurs enfants à une société active qui leur est refusée chez eux, tout en introduisant un rapport de domination «famille/institution». Ils craignent de supprimer les distances existant entre l'école et eux-mêmes, sauf lorsqu'ils s'y trouvent contraints.

Pour les émigrants d'origine rurale, l'espace urbain est par ailleurs insaisissable; ils en ignorent les codes ; ils quittent un niveau de relations sociales de familiarité et de voisinage dans lequel, au pays,

l'école s'inscrivait ; ils habitent les interstices de l'espace urbanisé et ne recréent généralement pas les relations de voisinage nécessaires à une appartenance sociale, beaucoup plus artificielle sinon inexistante en milieu urbain français (1).

Ils se sentent donc totalement dépendants du service public d'enseignement parce qu'ils sont étrangers ; c'est tout un niveau de **codification antérieur à leur présence** qui ne leur est pas explicité - d'autant plus qu'il n'est sans doute pas très clair non plus pour l'administration. Les enfants portugais craignent les maîtres, l'impersonnalité des relations qu'ils comparent à celles si différentes de leurs pays ; ils trouvent les relations avec les camarades très superficielles, éphémères, inexistantes hors de l'école. L'école française n'est pas un espace intégré à l'espace urbain social, au contraire. Et cela commence avec toute la réglementation sur l'usage des locaux scolaires, leur insuffisance, le mode d'accès ou d'interdiction de la présence familiale et de l'accompagnement des enfants. Cette critique est notamment avancée par des parents italiens qui se réfèrent à leur pays. Pour les maghrébins, la dimension communautaire, vécue dans la famille, ne retrouve pas d'équivalent lorsqu'il s'agit d'appréhender la structure scolaire. Il y a rupture.

Le programme scolaire constitue déjà, en lui-même, une coupure d'avec les préoccupations quotidiennes d'un enfant, ses interrogations sur le monde, son mode d'appréhension sensible. Chez un enfant venu d'un milieu rural où culturel différent, tout son savoir implicite est refoulé avec sa langue maternelle parce qu'il est inutile au programme, totalement méconnu du milieu enseignant. Pourtant chaque histoire de famille d'émigrant constitue un véritable événement et produit une richesse de récit qui distingue l'étranger des autres.

L'enfant n'est pas ce lieu vide de l'in-culte et qui devrait tout attendre. Il vient, au contraire, avec son inscription dans une histoire familiale, culturelle, élément d'une chaîne signifiante.

La coupure «*famille/école*» est inséparable de la coupure «*expérience de vie/enseignement scolaire*».

Familles et service public

En observant le service public d'enseignement, l'on est frappé de la mise en place de classes spécialisées, de services de «*prévention*», du développement des interventions sanitaires sociales, alors

(1) «*Rôle, difficulté, efficacité de l'accès à l'information sur les droits sociaux en matière de logement pour une population étrangère*» A. et R. de Villanova - ATP CNRS.

qu'aurait suffi, bien souvent, la prise en considération immédiate de la difficulté d'un enfant au moment où elle se présentait. Nos recherches nous ont fait constater que jamais un symptôme n'est perçu, lors de son apparition, comme la demande voilée d'un enfant. Nous avons remarqué à travers nos expériences comme il est facile de comprendre la réaction d'un enfant et la manière d'intervenir à propos d'une difficulté, lorsque l'on prend contact avec la famille (par exemple pour apprendre un projet migratoire), ou lorsque l'enfant extériorise, à travers une activité d'expression, ses préoccupations ou ses intérêts (2).

Où se place le rôle des parents ?

Il n'est certes pas le même dans tous les cas. On ne peut réclamer d'un parent émigrant non alphabétisé (comme on en a vu le cas), de parler français avec son enfant, sachant par ailleurs que la langue maternelle, est la langue de base de toute autre acquisition linguistique et que son rejet par la société d'accueil est déjà suffisamment néfaste (3).

Dans d'autres cas, il ne faut pas non plus anticiper sur la décision des parents, comme le montre l'exemple de telle famille de cadres universitaires brésiliens : l'enseignant s'est substitué à eux, sans les avoir consultés, pour décourager les enfants de poursuivre leurs études, en leur proposant de passer des C.A.P. alors que ces enfants avaient des projets d'avenir bien précis qu'ils pouvaient réaliser dans leurs pays. L'intervention les a complètement désorientés et les a fait douter complètement de l'adéquation entre leurs désirs et leurs aptitudes.

Certains enseignants se plaignent de ne pas voir les parents, certains parents souffrent d'absence de contact avec l'école. Il est difficile de mettre en évidence une tendance générale dans un domaine où règne une diversité de réactions, de manières de faire, de typologie sociale, de conception qui paraît moins signe de liberté qu'occasion de malentendus. Là où les relations de service ne sont pas soutenues par un projet éducatif, elles reflètent un système social en place empêchant le développement d'une génération en ce qu'elle porte de nouveau, de spécifique. L'école vit avec le futur, c'est là que réside son autonomie. S'inscrivant dans la culture à quelque niveau que ce soit, elle est toujours en décalage avec la société d'adultes qu'elle se doit d'informer parce qu'elle participe de l'avenir - celui de ses élèves - et non plus de la société économique présente.

(2) Dessins réalisés en cours de Portugais - Ecole Croix-Bosset, Sèvres.

(3) Cas d'enfants portugais que l'on pousse à prendre anglais en première langue après le français.

Cependant, du côté des parents comme du milieu scolaire, les relations sont souvent figées selon un scénario fait d'avance : l'école ne peut refuser un élève - les parents dépendent de leur secteur. Dans notre propre expérience d'association de parents, lors de discussions sur des propositions d'améliorations, la majorité des parents faisaient d'eux-mêmes les réponses négatives des pouvoirs publics.

Dans un autre établissement, nous avons remarqué que le professeur d'un élève était très surpris que les parents de son élève aient répondu à la convocation de la psychologue. Celle-ci finissait par exercer le rôle d'accueil des parents qui eux-mêmes répondaient très volontiers à son appel. D'un côté comme de l'autre, il faut des interventions spontanées qui refusent d'admettre les conduites instituées, prévues, anticipées et figeantes.

- La prise de contact entre parents et maîtres doit renverser deux situations :

1 - la gestion d'un espace hautement fonctionnel où manque tout ce qui est nécessaire à l'existence d'une collectivité (locaux de rencontre, de réunions, d'activités diverses, espace semi-public pour la réception des adultes concernés, notamment les parents).

2 - la diffusion d'une information purement écrite (cahiers d'enfants, panneaux administratifs, formulaires, circulaires) prohibant tout établissement de relations orales, toute responsabilité et tout engagement personnel dans la relation, parce que l'information écrite est le moyen exclusif d'échange.

Pour les migrants, après l'expérience urbaine, cette expérience scolaire signifie un second éloignement d'un réseau social informatif (auquel l'administratif se substitue mal), alors qu'eux-mêmes n'ont jamais vécu à ce niveau d'impersonnalisation des relations. Les difficultés des étrangers peuvent être considérées comme le révélateur de l'inadéquation actuelle de la situation scolaire. Rappelons que la population étrangère de 0 à 19 ans atteint presque un million cent mille personnes pour une population totale du même âge s'élevant à seize millions cent mille jeunes (d'après le recensement de 1975).

L'étude de la scolarisation des enfants étrangers et le témoignage de leurs parents montre bien le rôle que joue actuellement la compétition dans le travail scolaire. Celui-ci établit un lien direct entre des critères de réussite très délimités et la rareté des placés enviables sur le marché du travail. Les étrangers arrivant en cours de scolarisation sont désavantagés dans cette course. Ils sont empêchés de manifester leurs capacités de création et d'invention, dans des matières dévaluées et surtout d'exprimer leur curiosité intellec-

tuelle et leur sensibilité artistique. Dans les familles étrangères aisées, arrivées en France avant la scolarisation de leurs enfants, ou tout au début, on tente de maintenir ces activités parallèlement à la scolarité.

Il faut bien comprendre que le lien qui unit l'enseignement au monde du travail ne concerne pas ce que celui-ci présente de chaotique, d'implanifiable, d'arbitraire aux yeux du devenir social de la génération en formation. Tout ce qui est gommé dans l'enseignement peut cependant reparaître en négatif du système social ; le chômage élevé et moins un indicateur de la crise économique que le **signe de l'incapacité des acteurs sociaux à produire de nouvelles formes du travail.**

Avec la compétition, l'enfant est pris dans une relation trinômique de domination (4) entre parents, système scolaire, système de production (valeurs quantitatives et résultats normatifs du travail scolaire) - c'est-à-dire que la relation à l'enfant est dominée et légitimée par un facteur extérieur, le système de production.

La compétition s'exerce d'abord entre les enfants. L'individualisation du travail perturbe la relation à l'autre qui devient «*danger*» ; l'expérience de la réussite est inséparable de la négation de l'autre. Corrélativement, le travail des enseignants est aussi individualisé. Ceux qui critiquent cette individualisation se heurtent, disent-ils, à des problèmes fonctionnels d'isolement et de séparation (horaires, insuffisance de locaux) et surtout aux décalages de mentalités et de niveaux qui se sont instaurés de ce fait et rendent de nouveaux échanges difficiles entre eux. Le déroulement des fêtes de fin d'année de l'école démontre par exemple le formalisme de la collectivité. Il s'agit d'une exhibition de comportements individualistes, où chacun «*montre*» le spectacle de sa classe, où chaque parent n'assiste qu'à celui de ses enfants, où personne ne se connaît. Ces rassemblements, au lieu d'être l'aboutissement d'une création collective, ressemblent plutôt à des survalorisations individualistes, à des «*distinctions individuelles*» dans la réunion publique : ils sont l'aboutissement d'un processus où le travail compétitif joue son rôle, même sur ceux qui sont chargés de le diriger.

L'entrée dans toute collectivité scolaire s'effectue pour les étrangers au prix d'une succession de réductions (richesse des relations sociales, culture de référence, valeurs culturelles abandonnées), les modalités d'intégration s'exerçant selon un modèle que la présence étrangère peut mettre en question à la faveur de l'observation de cas d'enfants et de l'analyse des attentes et des réactions de parents étrangers originaires de milieux socio-culturels élevés.

(4) G. Bateson «*Vers une écologie de l'esprit*».

Notre expérience (qui fera l'objet d'un témoignage et d'une réflexion lors d'une exposition en décembre à Sèvres), s'est attachée à retrouver, avec l'enseignement de la langue maternelle, la référence à une culture que le projet d'émigration avait schotomisée dans la rencontre avec la scolarité française. Les expériences d'enseignement intégré avec des classes composées de diverses nationalités, dans le cursus classique, ont permis de développer les échanges culturels entre enfants, la capacité des enfants à mémoriser par association, comparaison, des expériences vécues dans leur pays qu'ils semblaient avoir oubliées. Ceci a levé, pour les enfants de travailleurs migrants, les résistances à l'apprentissage d'une langue maternelle dévalorisée. Ce travail visait à montrer que la condition d'étranger peut dépasser, au niveau des enfants, le statut que le système social lui assigne jusque dans l'école, et que le respect parental renforce dans certains cas (familles portugaises émigrant à la recherche d'un emploi). Car il s'agit bien de reconnaître la **potentialité** dans la génération en cours de scolarisation, d'une nouvelle communauté, que les conditions historiques et économiques ont préparée à former une **aire culturelle nouvelle**. C'est là l'un des potentiels les plus évidents d'une génération qui transgresse les frontières nationalistes d'expression de la pensée.

Chez les jeunes enfants, l'expérience des autres est une découverte de la **différence** non pas selon des critères sélectifs mais à partir d'eux-mêmes ; ce n'est que plus tard qu'interviennent les modèles de hiérarchisation du groupe social des adultes.

L'expérience sur l'échange culturel comme rencontre des différences, peut apprendre à chacun à se faire sa propre place dans le groupe, en agissant. De même, cette expérience montre que, dans l'enseignement, il y a toujours quelque chose à donner aux autres sous forme de transmission d'expériences vécues.

C'est pourquoi il faut s'interroger sur la capacité de l'enseignement à faire accéder à la culture, c'est-à-dire sur un enseignement qui ne s'en tiendrait pas à des acquisitions délimitées, à l'apprentissage de modèles, mais qui aurait en germe l'enrichissement continu de l'adulte à travers son expérience de vie plutôt que la surcharge informative dispensée par un monde technologique.

Les systèmes de compétition que vivent les familles à travers leurs enfants, sont, pour ceux-ci, la première expérience d'intolérance qu'ils exerceront, en retour, comme adultes, et qu'ils répercuteront avec leur savoir, telle qu'elle leur aura été infligée.

L'enseignement comme accès à la culture en son sens général (et non sous sa forme réduite aux performances sélectives) constitue un projet éducatif où le service public pourrait permettre à chacun

des responsables (parents, enseignants, enfants...) de retrouver un rôle actif, au point de s'identifier eux-mêmes avec ce service.

Géni de Lima
Roselyne de Villanova



LA VIE DE SÈVRES



A LA DÉCOUVERTE DE SÈVRES, GRACE A UN GUIDE
REALISE PAR DES ENFANTS A L'USAGE D'ENFANTS
D'UN AUTRE PAYS

Dans le cadre de quelques cours et de quelques séances supplémentaires facultatives le jeudi après-midi, des élèves de deux classes du Collège expérimental de Sèvres avec l'aide soutenue de leurs professeurs de Sciences Humaines ont réalisé un *«guide historique et géographique de Sèvres, banlieue de la région parisienne»*.

Ce guide était destiné à des élèves de même niveau (niveau 7) d'un lycée de R.F.A. (Markdorf en Bade - Wurtemberg) qui ont rédigé un guide sur *«Markdorf au bord du lac de Constance»* à l'intention des élèves de Sèvres.

Les problèmes ont été nombreux : problèmes de temps, problèmes financiers, mais quelle joie pour chacune des classes de *«guides»* ses nouveaux amis ! Car les échanges ont eu lieu en juin 1981 : les jeunes élèves de Markdorf sont venus à Sèvres, les jeunes Sévriens sont allés à Markdorf pour expérimenter sur le terrain les guides qu'ils avaient respectivement rédigés.

Le projet pédagogique à caractère interdisciplinaire a nécessité la collaboration de plusieurs professeurs et s'est fait sous forme d'enquêtes méthodiques auprès des archivistes de Sèvres, de la bibliothèque municipale, de la préfecture des Hauts-de-Seine, des archives départementales, de la préfecture de l'Île-de-France, de visites de la Manufacture de porcelaine, du département des cartes et plans de la Bibliothèque Nationale, du Musée de l'Île-de-France.

Il convenait de rédiger les textes dans une langue simple devant être comprise par des élèves allemands étudiant le français.

Les tableaux inclus dans ce guide ont été élaborés par les enfants. Ce sont eux aussi qui ont choisi avec l'aide de leurs professeurs les nombreuses cartes, plans, reproductions photographiques qui l'illustrent.

L'étude de l'espace régional est prévue dans le programme des sciences humaines des classes de Collège. Mais la forte motivation suscitée par les rencontres pédagogiques entre les professeurs du Collège, du Lycée de Sèvres et l'ensemble éducatif expérimental de Markdorf est bien à l'origine de cette création et explique l'intérêt qu'y ont porté les élèves, leurs parents et leurs professeurs.

Le premier tirage du guide «*Sèvres en Ile-de-France*» a été limité au nombre d'élèves des classes qui ont participé à ce travail. A la demande d'élèves, de parents et de professeurs d'autres classes, on envisage un second tirage.

Micheline Ducray



VISITE DE MEDECINS BRITANNIQUES :

Conformément à la tradition, le «*mois scandinave*» du C.I.E.P. a commencé à la mi-juin. Mais la semaine du 15 au 20 juin 1981 restera dans les annales de Sèvres marquée par le premier stage de médecins britanniques.

Depuis une quinzaine d'années, dans le cadre de la promotion du «*français scientifique*», des cours de français sont organisés à Londres par l'Institut français du Royaume-Uni dans des hôpitaux, des associations et des universités médicales. Le succès de ces cours a été tel que de nombreux médecins éloignés de Londres ont demandé au Royal College of Physicians de chercher pour eux des cours comparables. L'idée est alors née, entre Londres et Paris, que le C.I.E.P. pourrait sans doute offrir un équivalent. C'est ainsi que 18 médecins, venus des quatre coins de la Grande-Bretagne, tous éminents spécialistes et très cultivés, se sont installés au Centre le dimanche 14 juin 1981.

Par des exercices linguistiques quotidiens notre service Audio-visuel les a aidés à renouer avec la pratique de notre langue. Des informations leur ont été données sur les études médicales en France ainsi que sur les débats, ranimés par la campagne électorale, concernant l'organisation de la médecine en France.

Cette préparation s'est avérée suffisante pour rendre très fructueuses les visites et les rencontres qui avaient été prévues pour ces stagiaires d'un genre nouveau dans différentes institutions médicales : des hôpitaux (Bichat, Laënnec, Tenon, Necker) mais aussi l'Institut national Marcel Rivière de la M.G.E.N., la Direction des affaires médicales de l'administration de l'Assistance publique de Paris, la Maison de cure Sainte-Périne, et l'hôpital Henri Mondor à Créteil.

Ce premier stage semble avoir donné quelques satisfactions aux médecins britanniques puisque le Royal College of Physicians estime à 50 le nombre des candidats au stage qui aura lieu en 1982...

Pierre Alexandre

DÉPARTS ET ARRIVÉES :

Comme à chaque rentrée, l'équipe du Centre voit partir, à regret, certains de ses membres et accueille, dans la joie, quelques «nouveaux».

Madame CHAMBARD a pris sa retraite, mais tous ceux qui la connaissent savent que ce sera une retraite active. Celle qui fit partie des pionniers de l'éducation nouvelle et fut un remarquable professeur de lycée-pilote, puis la dynamique animatrice de l'Association française des enseignants de français, la présidente de la Fédération internationale des professeurs de français, la première directrice du bureau français du Centre franco-québécois de développement pédagogique, le chef de notre service de documentation et... la collaboration pleine de talent de notre revue, ne pouvait abandonner le combat : elle continue à animer le groupe de recherche sur la «*Communication interculturelle*» et à être une ambassadrice très écoutée de la communauté francophone. Nous savons que, dans ses diverses responsabilités, elle représentera toujours «*Sèvres*».

Madame MIMET prend aussi sa retraite. Nous aimions sa distinction et sa finesse. Fille de Charles BRUNOLD, qui, en tant que Directeur de l'enseignement secondaire, fut à l'origine de la création des lycées-pilotes, elle connaît mieux que personne l'évolution de l'enseignement français et celle de notre maison. Son rôle à la documentation a été aussi efficace que discret. Qu'il soit permis à la rédaction de la revue de la remercier tout particulièrement de la bonne grâce avec laquelle elle a partagé les «*épreuves*» (à tous les sens du mot) de notre publication. Nous lui souhaitons, au sein de sa grande famille, une heureuse retraite.

Martine SAFRA, elle, est bien trop jeune pour penser au repos. Après trois ans d'enseignement au Québec, elle avait provisoirement jeté l'ancre chez nous, au Centre franco-québécois, où elle animait les échanges... et se faisait une foule d'amis français et québécois ! Elle a voulu replonger dans la vie même d'un établissement et elle est désormais Censeur au lycée Lamartine à Mâcon. Nous sommes sûrs que c'est une étape vers une brillante carrière.

Les nouveaux arrivés, qui sont déjà incorporés à la vie du Centre et à qui nous souhaitons de rester longtemps parmi nous, sont :

Monsieur CARON, qui était le Directeur de l'Institut français de Beyrouth et succèdera à Mademoiselle SAFRA au Centre franco-québécois.

Monsieur DOL, qui fut conseiller pédagogique à l'ambassade de Rome, avant de se rapprocher de nous en prenant la direction du collège d'Alfortville. La documentation fera partie de ses responsabilités, mais il utilisera aussi auprès des stagiaires sa grande expérience de l'enseignement du français à l'étranger.

Madame POLETTI, agrégée de lettres modernes, nous vient de Marseille. Elle enseignera aux sections internationales, mais œuvrera surtout dans l'équipe du Centre.

P.A.



Le professeur LAUWERYS

Nous avons appris cet été la mort du Professeur Joseph LAUWERYS, Professeur à l'Université de Londres (Institut of Education) et spécialiste d'éducation comparée. Ami de Sèvres de la première heure Le Professeur LAUWERYS fut de ce petit groupe d'audacieux qui vinrent dès la fondation du Centre, lui apporter leur appui et en firent une maison vraiment internationale. Il participa en effet au premier stage qui, le 15 septembre 1945, donna le départ des classes nouvelles. Une longue amitié commençait, qui ne s'est jamais démentie depuis. Le professeur LAUWERYS amenait régulièrement à Sèvres les étudiants et professeurs de l'Institut de Londres et nous présentait successivement ceux qui aujourd'hui continuent son œuvre.

Il a également contribué à la fondation de l'Association Francophone d'Education Comparée dont il était membre d'honneur.

Le Professeur LAUWERYS a toujours témoigné à notre maison et à ses directeurs, Madame HATINGUAIS, Monsieur AUBA ensuite, une très grande amitié. Nous avons tous été sensibles à sa haute compétence, et aussi à sa chaleur et à sa générosité. Sèvres ne l'oubliera pas.

P. A.

«UN PIONNIER EN ÉDUCATION, GUSTAVE MONOD»

*Sous ce titre va paraître prochainement un ouvrage collectif * consacré à celui qui fut le créateur des «classes nouvelles» et le fondateur de notre maison. Voici l'introduction de cette étude :*

D'octobre 1945 à juillet 1951, durant les six années qui suivirent l'occupation allemande, un homme de pensée et d'action, de cœur et de raison, eut la lourde responsabilité de remettre en marche, dans notre pays, l'enseignement du second degré.

Il s'appelait Gustave MONOD.

C'était un mutilé de la grande guerre, un résistant de la première heure, un professeur de réputation éclatante, un administrateur parmi les plus éclairés.

Il ne se contenta pas de relever les ruines et de rétablir l'ordre ancien. Conscient, dès l'avant-guerre, des besoins radicalement *nouveaux* auxquels l'enseignement devait faire face, il conçut et mit à l'essai plusieurs centaines de «*classes nouvelles*». Des professeurs volontaires s'y efforçaient de dégager les voies et les moyens de mieux adapter l'enseignement à la personnalité de chaque enfant, à ses motivations, aux perspectives d'avenir professionnel qui l'attendaient. Elles succédaient aux classes «*d'orientation*» dont le même Gustave MONOD avait inspiré la création en 1936.

Il avait été le premier à pressentir «*l'explosion scolaire*», qui, à partir de 1955, décupla en quelques années le nombre des élèves des lycées et collèges. Il mesurait l'ampleur des problèmes *quantitatifs et administratifs* qui allaient se poser : construction d'établissements, création d'emplois notamment. Mais il savait aussi qu'ils étaient indissociables des problèmes *qualitatifs*, pédagogiques : ceux concernant la formation des enseignants et la nature de l'enseignement qu'il fallait désormais dispenser, au niveau secondaire, non plus seulement à une élite restreinte, mais à la totalité des enfants et adolescents de chaque génération.

Adapter l'enseignement du second degré à la diversité nouvelle des élèves et de leur destin, c'était précisément l'objet des classes novatrices que Gustave MONOD voulut mettre en œuvre.

Les auteurs de ce livre sont de ceux qui l'ont connu et secondé. Ils lui doivent d'avoir pratiqué d'autres façons d'enseigner,

* Publié par le Centre documentaire Gustave Monod, 55 rue Saint-Placide, Paris VI^e.

d'autres manières d'administrer. Ils savent, pour les avoir mises en œuvre, que ses idées étaient justes, au double sens de ce mot : justes par leur exactitude, leur rectitude, leur vérité ; justes aussi par l'esprit de justice, d'équité, de générosité qui les animait.

Cet ouvrage a pour objet d'en porter témoignage. Il réunit des contributions inédites de Georges CANGUILHEM, Louis CROS, Jean FERREZ, Louis FRANÇOIS, Georges PETIT, Pierre RENARD. Il s'y ajoute les souvenirs que nous ont laissés des membres, aujourd'hui disparus, du «*conseil pédagogique*» qui, auprès de Gustave MONOD institua les «*classes nouvelles*» : François GOBLOT, Claire ROBY, Alfred WEILER (1).

Signés de Gustave MONOD lui-même, d'autres textes éclairent sa personnalité, tandis que des documents officiels témoignent de son action comme Directeur de l'enseignement du second degré. Un bilan des «*classes nouvelles*» a été établi à partir d'un «*TEMOIGNAGE DE LA BASE*» dû à Jean DELANNOY et Marc GENESTET, et de nombreux témoignages de professeurs, de parents et d'élèves.

Il s'y ajoute des extraits de «*La pédagogie des classes nouvelles*», par Marc-André BLOCH, professeur honoraire à l'Université de Caen, et de «*L'orientation scolaire*» par Roger GAL, fondateur des services de recherche pédagogique de l'INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL.

Un certain nombre de documents complémentaires, qui peuvent intéresser notamment des auteurs de thèses et des historiens de l'éducation, sont groupés en fin d'ouvrage.



Au cours du tiers de siècle qui s'est écoulé depuis les «*classes nouvelles*», un grand nombre de travaux se sont succédé, qui ont éclairé les mécanismes du développement psychique, cognitif et affectif, et les conditions pédagogiques d'une éducation efficace et équilibrée. Ainsi se sont trouvées précisées et justifiées, creusées et élargies, les voies de recherche que Gustave MONOD avait tracées.

On ne pouvait, dans le cadre de ce livre, étudier toute cette évolution et les perspectives qu'elle ouvre. Un autre ouvrage, faisant suite à celui-ci, leur sera consacré (2).

Louis Cros

(1) Ce conseil comprenait également Roger GAL, Georges PETIT et Henri LABORDE qui y incarnaient l'ouverture de l'école sur les activités éducatives périscolaires.

(2) Louis CROS - Quelle école, pour quel avenir ? éd. Casterman, Paris, 1981.

CONGRÈS MONDIAL DE LA FIPF.



La Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) a tenu son cinquième congrès mondial, à l'invitation de l'Association des professeurs de français de l'Etat de Rio de Janeiro, à Rio de Janeiro (Brésil), du 19 au 24 juillet 1981.

Sous le titre général *«le français une langue pour notre temps»*, plus de huit cents professeurs de français (dont la moitié de brésiliens) ont confronté leur expérience de professeurs de français langue étrangère, seconde et maternelle à travers les ateliers du premier thème, ateliers qui se nourrissent de l'apport théorique de la conférence de Jean-Claude Chevalier (Université de Paris VII) *«linguistique, objectifs et pratique dans l'enseignement du français»*.

Les travaux du thème II *«pluralité linguistique et identité»* ont permis aux participants d'approfondir la notion d'identité culturelle, grâce en particulier à la conférence de Sélim Abou, professeur à l'Université Saint Joseph de Beyrouth, qui soutient que les enseignants doivent assumer leur rôle, conscient ou non, d'agent d'acculturation : on n'apprend, n'enseigne pas impunément une langue internationale telle que le français, il y a forcément conflit de cultures. Tout l'art consiste à transformer ce conflit en un véritable dialogue qui respecte l'identité des apprenants. Divers ateliers permirent de faire le point des situations de contact dans le monde francophone entre le français et les autres langues, de prendre conscience des problèmes qui en résultent et d'essayer de découvrir les moyens de reconnaître à chaque apprenant un *«droit à la différence»*, garant d'un développement harmonieux.

Le français que l'on enseigne ne doit plus être exclusivement celui de l'hexagone, c'était déjà l'une des grandes leçons du congrès de Bruxelles (1978). Langue *«multipolaire»* se développant dans un espace mondial, elle a certainement un rôle de tout premier plan à jouer en Amérique latine. Selon Lilan Pestre de Almeida, professeur à l'Université de Niteroi (Brésil) et coordonnateur du thème III *«L'Amérique latine dialogue avec la francophonie»*, l'acquisition d'une langue étrangère, quelle qu'elle soit, fournit à l'apprenant une *«ouverture sur le monde, un instrument de découverte de l'autre et de soi-même»*. Le français a de plus le mérite de faire découvrir aux étudiants d'Amérique latine *«la profondeur des liens qui (les) unissent et qu'(ils) aperçoivent souvent mal à (leurs) voisins américains, les Québécois et les Antillais et aussi aux Africains qui sont tout à la*

fois et pour des raisons diverses, intérieurs et extérieurs à l'Amérique latine». «Langue de libération, d'ouverture, de dialogue», «qui joue dans nos Amériques un rôle de médiation» telles sont certaines des expressions-clés qui sont apparues dans la très belle table ronde, véritable point culminant du congrès, qui réunit plusieurs écrivains francophones (la Québécoise Anne Hébert, les Antillais René Depesstre et Edouard Glissant) et le Brésilien (Autran Dourado) autour de Naïm Kattan, personnage dont la trajectoire exemplaire (de son enfance juive en Irak, à son poste actuel au Conseil des Arts à Ottawa) faisait un animateur idéal pour ce dialogue de créateurs qui apportèrent tous leur témoignage sur leur relation au français, sur la part prise par lui dans leur formation, dans leur travail de création.

Le congrès reçut également la visite de plusieurs représentants des gouvernements francophones. De France : M. Michel Jobert, ministre d'Etat, M. Edouard Gourtovoy, directeur des Affaires internationales au ministère de l'Education nationale, Mme Thérèse Delpech, conseiller technique de M. Alain Savary, M. François Michel, chef du Service des Echanges linguistiques au ministère des Relations extérieures, M. Xavier Deniau, Secrétaire Général de l'Association internationale des parlementaires de langue française. Un message du gouvernement belge, la présence de diplomates belges, canadiens, sénégalais attestaient de l'intérêt de ces pays pour notre rencontre. Les autorités brésiliennes de leur côté honorèrent de leur présence plusieurs séances du congrès : au côté de représentants des ministres fédéraux de l'Education et des Relations extérieures, on remarquait le gouverneur de l'Etat, M. Chagas Freitas, et le Secrétaire à l'Education et à la Culture sans l'appui duquel cette manifestation n'aurait pu se tenir.

Il faut souligner enfin qu'aux travaux proprement dits, qui se tenaient dans les locaux de l'Université de l'Etat de Rio de Janeiro, s'est ajouté un très riche programme culturel : cinéma brésilien et francophone, émissions de télévision, ainsi qu'une magnifique représentation théâtrale, véritable illustration du dialogue des cultures, mise en scène par Bernard Seignoux, grâce au soutien de l'Alliance Française de Rio, et jouée pour la première fois en portugais, par une troupe d'acteurs noirs brésiliens.

A l'issue du congrès, s'est tenue conformément aux statuts, l'Assemblée générale au cours de laquelle la F.I.P.F. s'est donné un nouveau Bureau (pour la période 1981-1984), présidé par Emile Bessette (Québec). Le siège de la F.I.P.F. demeure au C.I.E.P. de Sèvres, et Pierre Alexandre, Directeur adjoint du C.I.E.P. succède à May Collet dans les fonctions de Secrétaire général.

May Collet
Secrétaire Générale honoraire

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 40 F - membres bienfaiteurs : 60 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 695999 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 '03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schieustratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 120142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus V'enda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO ,KNJIZARSKO, PRODUZECI MLADOST, Resident In Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27