

université
FRANCOIS-RABELAIS - TOURS

RESEAUX D'ECHANGES RECIPROQUES DE SAVOIRS

PARENTS / ECOLE

DE LA DOMINATION INTEGREE A L'EMANCIPATION

A TRAVERS LE CONFLIT

étude de quatre expériences par des entretiens semi-directifs
de parents et parent-enseignant

Mémoire présenté pour l'obtention du

Diplôme Universitaire de Responsable de Formation

Préparé par Josiane BLANC

Directeurs d'études

Claire HEBER-SUFFRIN

Pascal GALVANI

ANNEE 2001

sommaire

Introduction Générale	4
chapitre premier - La relation Parents/Ecole : un problème à plusieurs niveaux.....	9
 Première Partie 	
Problème socio-historique de la domination scolaire	21
chapitre 2 - Napoléon et l'institution d'une structure de domination qui perdure aujourd'hui.....	22
chapitre 3 - Histoire des institutions scolaires.....	28
chapitre 4 - Divergence des modèles d'éducation de la famille et de l'Ecole.....	36
chapitre 5 - Evolution de l'Ecole : entre espoir et réalité.....	41
 Deuxième Partie 	
La problématique de la domination à l'émancipation	48
chapitre 6 - De la domination scolaire.....	49
chapitre 7 - La vision de l'Education Nationale sur l'Ecole, la famille, l'enfant.....	58
chapitre 8 - Quelle formation pour passer de la domination à l'émancipation.....	70
 Troisième Partie 	
Analyse de quatre expériences de conflit Parents/Ecole	81
Chapitre 9 - Méthodologie d'enquête.....	82
chapitre 10 - Etude de la domination de l'Ecole et du Hiatus.....	99
chapitre 11 - Traverser le conflit.....	107
chapitre 12 - L'émancipation comme autoformation de la personne.....	116
chapitre 13 - Découverte d'une solitude qui génère de la souffrance.....	126
Conclusion Générale	139
Annexes	146
Entretiens	156
Bibliographie	174
Table des Matières	178
La misère du monde	181
Cher Professeur	182

“Curieusement ce sont les expressions populaires courantes qui ont gardé le plus explicitement ce sens dynamique originel. “Ne fais pas d’histoire” signifie ne pose pas de question, ne cherche pas noise. Une personne à “histoire” est une personne à problèmes qui pose question. Un grand questionneur iconoclaste, Michel Serres, est sensible à ces conditions turbulentes parfois déchirantes de naissances de l’histoire” (Pineau, Le Grand, 1996, p 76) :

“L’histoire ne naît pas de l’instance divine... de l’instance guerrière... de l’instance économique... Elle naît de la noise d’où sont nés ces trois concepts... Elle ne naît pas des instances mais des circonstances... J’aimerais ouïr la clameur de l’intellect à l’état naissant, la fureur de connaître.” (Serres, 1982, p 165, in op.cité).

INTRODUCTION GENERALE

naissance de ma question

Le travail de réflexion et de théorisation que j'ai entrepris en préparant le diplôme universitaire de responsable de formation (D. U. R. F.) m'a amenée à reconstruire mon histoire et à relier l'élément perturbateur, déclencheur des événements qui ont suivi et une phrase répétitive qui a accompagné ma jeunesse. Elle m'était répétée par ma mère : "arrête de donner des coups de pied à toutes les pierres du chemin !" chaque fois que je "butais" contre une situation que je ne comprenais pas et que je n'acceptais pas en même temps.

C'est pour cette raison que j'ai choisi de mettre en exergue l'extrait tiré de "Genèse" de Michel SERRES au début de ce mémoire.

Ma question de recherche a pris racine entre le mois de Juin et le mois de Septembre 1992, alors que mon fils terminait sa classe de quatrième. J'ai été dépitée par les appréciations de deux enseignants faites le dernier jour de classe. Ma présence à la réunion de la FCPE, la rentrée suivante, avait pour seul but de demander la raison d'un avertissement si tardif, le principal du collège étant présent. J'ai compris ce soir là le travail que pouvait réaliser une fédération de parents d'élèves et j'ai pris ma carte d'adhérent. L'année suivante je devenais présidente du conseil local car j'avais pu me rendre compte de l'intérêt de ces contacts qui se sont enrichis.

C'est en collège et plus tard en lycée que j'ai pris conscience du clivage et des résistances qui survenaient entre les parents et les enseignants lorsque les enfants avaient des difficultés avec les professeurs.

quelques éléments d'histoire

L'histoire des relations des parents d'élèves avec l'Ecole est une histoire ancienne. En France l'instruction publique est dispensée par l'Etat depuis deux siècles. Dès 1795 la Convention crée un cadre unique : les écoles centrales. Sous Napoléon, l'Université, créée en 1806 est le précurseur du système scolaire universel que nous connaissons aujourd'hui. Avec Jules Ferry et les républicains un pacte social est fondé avec l'école gratuite, laïque et obligatoire en 1881-82. "Un deuxième grand bond en avant" est franchi à partir des années 60 avec l'entrée de la plus grande majorité des enfants en collège. Aujourd'hui enfin les lycées et les universités accueillent le plus grand nombre de jeunes (Lorcerie, 1998, in VEI n°114).

En même temps, la sociologie des années 1960/70 constate que dans cette école de la République ce sont les enfants du "peuple qui se trouvent mis en échec plus souvent que les classes moyennes". La sélection s'instaure au collège. Les rapports famille/école se tendent (B.Charlot, in Dubet et al. p 62). Mais déjà en 1916 Paul Crouzet, professeur au collège Rollin déclarait : "*les causes du malentendu sont imputables aussi bien à l'Université (on dirait aujourd'hui au corps enseignant) qu'aux familles*" (Lorcerie, ibid, p 21). D'autre part, nous pouvons lire dans la résolution finale du Congrès des instituteurs en 1872 que les parents "*idolâtrèrent leur progéniture, dont les caprices font la loi, en la soutenant, avec violence ou lâcheté,*

contre l'école” (P.Meirieu, in Dubet et al. p 80). Le contentieux parents/école perdure donc déjà depuis longtemps.

partir à l'aventure

J'ai entrepris cette recherche sur la relation Parents/Ecole comme on entreprend un voyage dont on ne connaît pas la destination. Au départ j'ai commencé à explorer des terres/livres déjà balisés, répertoriés, classés. Cela a duré une année. Puis j'ai abordé un rivage qui m'a semblé vierge, sombre, rempli de dangers. J'ai eu peur de ce qui s'annonçait. J'étais à la frontière d'une "entité oppressive". J'ai douté, j'ai pensé abandonner.

C'est le groupe auquel j'appartenais qui m'a aidé à passer ce cap difficile :

- * le groupe de pairs qui cherchaient comme moi un chemin, chacun dans son îlot personnel.
- * les responsables de l'expédition, nos directeurs de recherches. Passée la surprise (?) du sens que prenait ma recherche, j'ai ressenti l'intérêt qu'ils avaient pour mes "trouvailles".

Ensuite ce qui m'a soutenu dans ce long travail :

- * c'est d'abord le contact avec le groupe, sa chaleur et sa bienveillance, le regard critique qu'il portait sur le travail de chacun.
- * ensuite les outils proposés par les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs qui, dans un premier temps, le temps de désacraliser les mots, m'ont permis de comprendre la démarche à suivre, puis de construire mon travail.
- * la confiance pour le choix que j'avais fait.
- * le respect du temps de maturation qu'il m'a fallu, des doutes que j'ai eus, des chemins de traverses que j'ai empruntés.
- * les différentes pistes qui m'ont été proposées, que j'ai explorées, délaissées, choisies (auteurs, intervenants).
- * la rigueur qui m'était demandée pour être comprise du lecteur.

Une "découverte" passionnante. Elle a duré plus de deux années, riches et exaltantes ; remplies d'émotions et de sentiments contrastés.

Le travail intellectuel, fait de relations entre différents éléments, de réflexions, a été accompagné d'une expérience pratique de confrontation avec l'oppression de l'Ecole. Ceci m'a permis de comprendre "concrètement" ce qui se passait dans cette situation entre l'Ecole et les parents et a transformé mon travail en recherche-action.

C'est cela qui m'a donné la possibilité d'aller si loin dans cette découverte du "continent noir" de l'Education Nationale et de sortir indemne d'un conflit qui aurait pu me briser.

mes premières actions avec la FCPE

Ma relation au collègue s'est vécue de deux façons, opposées l'une à l'autre. Mes premières années d'engagement à la FCPE ont eu pour but de

rapprocher les parents et les professeurs afin de trouver ensemble des moyens de permettre aux jeunes de se sentir mieux au collège. Les différentes réunions que nous avons eues, en prélude à un stage qui a débouché sur de nouvelles rencontres trimestrielles n'ont malheureusement pas permis de réussir le rapprochement souhaité, sous cette forme là en tout cas. Les professeurs ne se sont pas sentis sécurisés. *“L'innovation doit être contrôlée et encadrée pour ne prendre que des risques socialement acceptables et assumés. Mais comment déterminer le risque acceptable dans un contexte d'incertitudes, lorsque les scénarios les plus opposés sont également plausibles ? La prudence consiste à appliquer le “principe de précaution” qui consiste à faire comme si le scénario le plus catastrophique était le plus probable...”* (Freynet et al., 1998, p 227-228).

Les autres actions ont reçu le soutien des parents car l'une leur permettait, avec l'aide d'un enseignant chercheur en sciences de l'éducation, de mieux comprendre les façons de faire des enfants devant l'apprentissage scolaire, l'autre mettait en place un outil pour réfléchir sur la tolérance, les différences, le respect de l'autre à travers une exposition-jeu “le sentier de la guerre, ou comment l'éviter...”, la dernière enfin a permis à un psychothérapeute de rencontrer les jeunes des classes de 4e et 3e et de réfléchir avec eux à ce que sont un adolescent et un adulte. Egalement professeur en sciences humaines à l'université, il avait donné trois ans auparavant une conférence sur “l'adolescence, une naissance psychique”.

Avec ces actions, j'ai conscience d'avoir privilégié l'aide à la construction de la personnalité de l'adolescent et je sais que j'aurais aimé la recevoir au même âge.

En me souvenant de ces faits je me rends compte que ce qui m'importait alors c'était que nos jeunes se sentent le mieux possible à l'école. C'est un souci que je relie à mon adolescence au cours de laquelle j'ai eu l'impression de ne pas être comprise car personne ne semblait se préoccuper de mon mal être.

rien ne va plus...

1998/99 est une année différente car la collaboration n'est plus possible avec le collège. L'administration refuse toute action commune. Il y a conflit car la déception qu'entraîne cette nouvelle attitude est grande. Je ne pourrai pas proposer, dans l'immédiat du moins, la formation à la gestion des conflits que j'ai suivie avec “génération médiateurs” et qui peut être retransmise aux élèves pour mieux vivre leurs conflits.

on bâtit tous les jours

Avec les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, les intervenants que j'ai entendu m'ont permis de comprendre que j'avais construit ma vie sur des valeurs que je retrouve très tôt chez moi. A l'adolescence ces valeurs ont fait l'objet d'un choix très personnel : la franchise, le refus de la compromission, puis plus tard le refus de la domination de l'autre, de la soumission à l'autre également. Ces valeurs ont développé chez moi une certaine intransigeance qu'il a fallu que j'apprivoise. Cette rigueur m'a conduit vers plus de liberté et plus de conscience de ce que je fais et de ce que je veux.

Je me souviens d'un devoir de philosophie, en terminale en 1966, au cours duquel j'avais défendu l'idée que pour pouvoir exercer sa liberté, il fallait vivre en relation avec les autres et non pas s'enfermer dans des lieux préservés, et ceci contre l'opinion de l'auteur cité.

Ces dernières années, l'éleuthéropédie (formation en développement personnel), sur laquelle je reviendrai, m'a permis d'évacuer les souffrances qui me paralysaient dans certaines situations. Ce travail, difficile à entreprendre au début, se révèle particulièrement enrichissant. Il permet de faire face à des situations très pénibles à vivre et m'a aidée à affronter, non pas le principal du collège, mais les représentations que j'avais de l'autorité et de nouveau d'être confrontée à ce choix : ne pas dominer, mais aussi ne pas être dominée. J'ai conscience, car je l'ai vécu sensoriellement, que cette lutte intérieure peut être destructrice si l'on n'a pas les outils pour y faire face. C'est probablement pour cette raison que l'agressivité ressort si facilement entre deux personnes en conflit. Les enjeux personnels sont très importants et peuvent être parfois vitaux. L'agression reste la seule défense lorsque l'on n'a pas d'autres moyens de se protéger. Des médiations sont à ce stade très importantes.

lorsque l'expérience et la recherche se rencontrent

Le travail que j'ai effectué m'a permis de comprendre ce qui se vivait lorsque l'Ecole et les parents s'opposaient. Je peux désormais expliquer la violence de certaines relations par les enjeux vitaux qui s'expriment à ces moments là.

La "direction des esprits" voulue par Napoléon, les structures autoritaires et hiérarchiques de l'Ecole pour éliminer l'influence de l'Eglise, les dérives qui surviennent en fonction des personnes, expliquent que les parents, même s'ils n'ont pas conscience du "pourquoi" de leur résistance, ressentent l'impérieuse nécessité de s'opposer à l'Ecole pour protéger leurs enfants de la souffrance qu'engendre ce système.

Ils ont d'autant plus de mérite que, la domination ayant été tellement intégrée par la société, les parents sont les seuls à être montrés du doigt lorsqu'il y a conflit et violence. La violence de l'Ecole "n'existe pas" !

Par mon travail j'espère, non pas excuser cette violence, mais expliquer son "origine" et par-là même y mettre des mots pour guérir des maux.

Les entretiens que j'ai faits m'ont permis de "voir" chez les parents et un enseignant la similitude du "travail" fait par la société (famille et école) sur les personnes et comment, lorsqu'elles n'adhèrent plus aux normes transmises, les enfants peuvent être épargnés.

Je remercie ces personnes qui ont accepté de me consacrer du temps en me confiant une part importante d'elles-mêmes.

chapitre premier - La relation Parents/Ecole : un problème à plusieurs niveaux

la relation Parents/Ecole : un problème récurrent

les vicissitudes du “métier” de parents d’élèves

Dans une première approche de la relation des parents avec l’école j’ai relevé des normes contradictoires (F. Lorcerie) :

- Napoléon avait assujéti les familles face aux règles de l’école en leur niant le droit d’intervenir une fois leur enfant inscrit au lycée.
- La République institue une coopération entre eux, puis légalise la notion de “communauté éducative” en spécifiant dans le rapport annexé à la loi d’orientation du 10 juillet 1989 que les parents sont “membres à part entière” de la communauté éducative, “partenaires permanents de l’école”. (in VEI n° 114, 1998, p 26).
- Depuis 1992, une Charte encadre le renouveau du service public et l’article 15 de la Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen rappelle que la société a droit de demander compte à tout agent public de son administration (ibid, p 27).
- enfin M. Barthélémy nous montre que les revendications des parents sont à la mesure de la subordination des Associations de Parents d’Elèves à l’institution scolaire. *“Le détour par l’histoire permet de rappeler les origines de la logique institutionnelle qui préside au développement des associations de parents d’élèves. Elles naissent à l’appel de l’institution scolaire pour défendre une fraction, l’école du peuple laïque et publique pour la FCPE, l’école secondaire classique et à vocation élitiste pour la PEEP (Honoré, 1985)”* (in VEI, n° 114, 1998, P 80 à 85).

Accusés ! Levez-vous.

De nombreux chercheurs se sont interrogés sur le comportement des parents lors de leurs relations avec l’école : résistance, malentendu, consumérisme, désinvestissement, surinvestissement, démission... Il en ressort qu’ils sont les accusés. Mais qu’en est-il réellement ?

- *“l’effet de crise est ...indépendant de la performance fonctionnelle du système. Il a à voir avec la déception. Ce type de paradoxe est connu. C’est celui que Tocqueville a révélé à propos de la montée des mécontentements qui conduisit à la fin de l’Ancien Régime : c’est lorsque la situation civile générale se fut améliorée que les privilèges qui restaient devinrent insupportables, et non l’inverse”* (F. Lorcerie, ibid, p 23). Le grief se déploie car la capacité d’action scolaire des parents demeure très faible.

relations parents-professeurs : méfiance

L’histoire de ces relations est marquée par la méfiance. Aujourd’hui ce sont les classes populaires qui sont montrées du doigt. A l’époque de P. Crouzet (Crouzet, 1916) le lycée n’est pas *“encombré par des masses d’élèves réputés non scolaires ou à problèmes. Moins de 100 000 élèves fréquentent l’enseignement secondaire public à la fin du XIXe siècle, 165 000 pour l’ensemble de l’enseignement secondaire (Prost, 1968 : 45) tous venant de familles dotées d’un capital social et/ou culturel et promis à un avenir bourgeois, contre plus de 5 millions et demi aujourd’hui, de toutes origines, dont une partie peut anticiper une*

insertion difficile sur le marché du travail. Or les mots et le diagnostic sont sensiblement les mêmes” (Lorcerie, 1998, VEI n° 114, p 23).

Le manque de prise en charge reproché aux parents dont les enfants ont des problèmes de comportement à l’Ecole doit être analysé et le jugement nuancé - les difficultés familiales qui induisent la violence ne sont pas inéluctables. Dans les mêmes situations 93 % des garçons ne connaissent pas de difficultés de comportement (Fortin et Bigras, 1996, in Debarbieux et Blaya, in VEI, p 9).
 - le facteur “qualité de la relation conjugale” expliquerait 10 % à 20 % de la variabilité dans l’adaptation ou l’inadaptation de l’enfant, soit 80 % à 90 % des facteurs à rechercher hors de cette relation (Eymery, 1988, in VEI, p 9).

Il existe des facteurs de risques et des variables cachées. La relation familiale n’est qu’une hypothèse.

Face aux parents qui peuvent se sentir coupables et évitent la rencontre car ils savent qu’elle sera l’occasion de leur procès, il y a les parents “trop capables”, “trop présents” :
 - les fédérations de parents d’élèves qui font pression sur l’Ecole.
 - les parents-enseignants “le pire” dit-on dans les salles des professeurs (Dubet, 1997, p 16).

Il y a surinvestissement des familles dans l’Ecole, tout a été fait pour leur faire croire à 100 % de réussite. “*Or sur ce point la famille a bon dos... Car ce n’est pas elle qui a créé cette croyance - ni les méfaits de cette illusion*” (F. de Singly, in Dubet et al. 1997, p 51).

opacité de l’école

Le “métier” de parents d’élèves fait appel à des capacités. “*L’opacité scolaire n’a pas la même densité pour toutes les familles qui ne jouent pas à jeu égal face à l’institution* (Le Breton, in VEI n° 114, p 91).

Il paraît plus juste de poser la question en termes de complexité et d’efficacité des formes de mobilisation plutôt qu’en termes de désintérêt et de démission parentale” (p 94, Ibid). La mobilisation sur l’Ecole est reprise par différents sociologues.

Enfin des travaux de sociologie (1960-70) ont établi le fait que l’Ecole reproduit statistiquement les différences sociales et culturelles pré existantes. Les “produits” engendrés dans le cadre du “marché familial” n’ont aucune valeur sur le marché scolaire : première solitude de l’enfant. L’effet est le même lorsque les “produits scolaires” ne sont pas reconnus sur le “marché familial” : deuxième solitude. (B. Lahire, in VEI ibid, p 107).

et la responsabilité de l’Ecole ?

Que ce soit en termes :

- d’opacité de l’Ecole et de sa fabrication (Le Breton, in VEI ibid, p 90)
- de phénomènes de dissonances et de consonances (B. Lahire, in VEI ibid, p 12)

- de double méprises (G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, in VEI ibid, p 17)
- de malentendu (F. Dubet, 1997)

pour pouvoir agir, l'institution scolaire doit prendre sa part de responsabilité dans la relation difficile aux parents. Elle ne peut plus rejeter toute la faute sur leur démission illusoire.

ce que je choisis d'étudier

Parce que j'ai vécu un engagement de huit années dans un conseil local FCPE, j'ai rencontré des parents qui se posaient beaucoup de questions. Chercher comment ils parviennent à tenir leur place dans l'école, à côté de leurs enfants et malgré les pressions qu'ils subissent, me passionne particulièrement. Ma véritable question de recherche a commencé lorsque j'ai lu une phrase de Philippe Meirieu, "*il n'existe pas de pays, autre que la France, qui n'ait, à ce point, construit le système scolaire contre la famille*" (in M. do Cèu Cunha, in VEI ibid, p 180) ; je l'ai relié à la volonté de Napoléon d'assujettir les familles.

De cette rétrospective des différentes approches proposées, je retiendrai donc :

- la remise en cause de la famille car elle ne répondrait plus à ce qu'attend l'école.
- les relations conflictuelles qui semblent en découler.
- l'assujettissement des familles qui a perduré si longtemps.
- le constat d'un système scolaire construit contre la famille.

Même si la loi prévoit une évolution dans la relation Parents/Ecole, la domination du système persisterait dans les structures et les mentalités. C'est ce que je me propose d'aller vérifier.

choix d'une problématique

Ma problématique pourrait s'exprimer par le schème causal tel que Durkheim le propose $Y = f(X)$:

- Y étant le comportement des parents que je cherche à expliquer,
- X l'assujettissement ou la domination subi par les parents depuis Napoléon ; rendant raison de Y et antérieur à Y.

La domination étant antérieure à l'attitude des parents, mon hypothèse de travail tendrait à démontrer que les enfants subissent dans l'école une domination objective (oppression) qui sera intégrée devenus adultes (Antoine Prost, Jean Foucambert). Plus ou moins forte cette **domination intégrée** par les adultes (parents, enseignants, agents de l'école) est source d'émotions, de passions, de sentiments difficilement contrôlables (Pierre Bourdieu et Daniel Lebon) = **Y1**.

Un changement important dans les familles avec l'apparition de l'affectivité entre parents et enfants perturbe la cohérence de l'ancien système dominant - famille/école - construit sur des valeurs identiques et dont l'un des éléments (la famille) a évolué (A. Prost, F. de Singly). De ce fait les parents ont **un regard différent sur leurs enfants** et acceptent de moins en moins la condition qui leur est imposée : celle d'une minorité opprimée = **Y2**.

Mais cette attitude semble, elle-même, perturbée par la demande faite à l'école de socialisation et de formation. **Les parents ont "besoin" de l'école** ou tout au moins ne voient pas comment faire sans elle = **Y3**. Ce qui aurait pu m'amener à privilégier un choix de problématique selon le schème causal et à la formule $Y1, Y2, Y3 = f(X)$.

Deux autres schèmes pourraient être intéressants à travailler, le schème actanciel et le schème herméneutique.

Le schème actanciel étudierait le comportement des parents qui serait le résultat de l'attitude des acteurs impliqués. Il est évident que le comportement des parents FCPE au collège a changé en fonction du Principal qui se trouvait en face d'eux. Je suppose que ce schème ne m'aurait pas permis de cerner de la même façon la domination de l'école et le risque était de se perdre dans les différentes actions menées ou non abouties entre le collège et la FCPE. Il me paraît moins judicieux, d'autant que je ne souhaitais pas travailler exclusivement avec les parents fédérés, mais bien avec les parents, simplement. Mon "échantillon" de parents comprend un parent adhérent FCPE, deux parents sans "étiquette", un parent-enseignant.

Le schème herméneutique permettrait l'expression d'un sens qu'il faudrait mettre à jour. C'est ce schème que je choisirai finalement car les entretiens des parents se sont révélés si complexes que le développement d'une formule mathématique (schème causal) ne me semblait plus adéquate. C'est réellement un processus vital qui est apparu.

deux paradigmes : normatif et interprétatif

Dans son ouvrage, *Les Microsociologies*, G. Lapassade reprend l'opposition de deux "paradigmes", l'un normatif et l'autre interprétatif dans la sociologie, déjà élaborée par Thomas P. Wilson (1970). Le paradigme interprétatif ou sociologie qualitative considère que "*les hommes font leur histoire à chaque instant, gèrent leur vie quotidienne dans des circonstances qui ont, sans doute, une structure, mais qui ne fonctionnent pas comme une sorte de fatalité ; ces circonstances sont reprises et reconstruites constamment dans les interactions de la vie de tous les jours. Nous contribuons activement à la production de notre "destin"* (p 96).

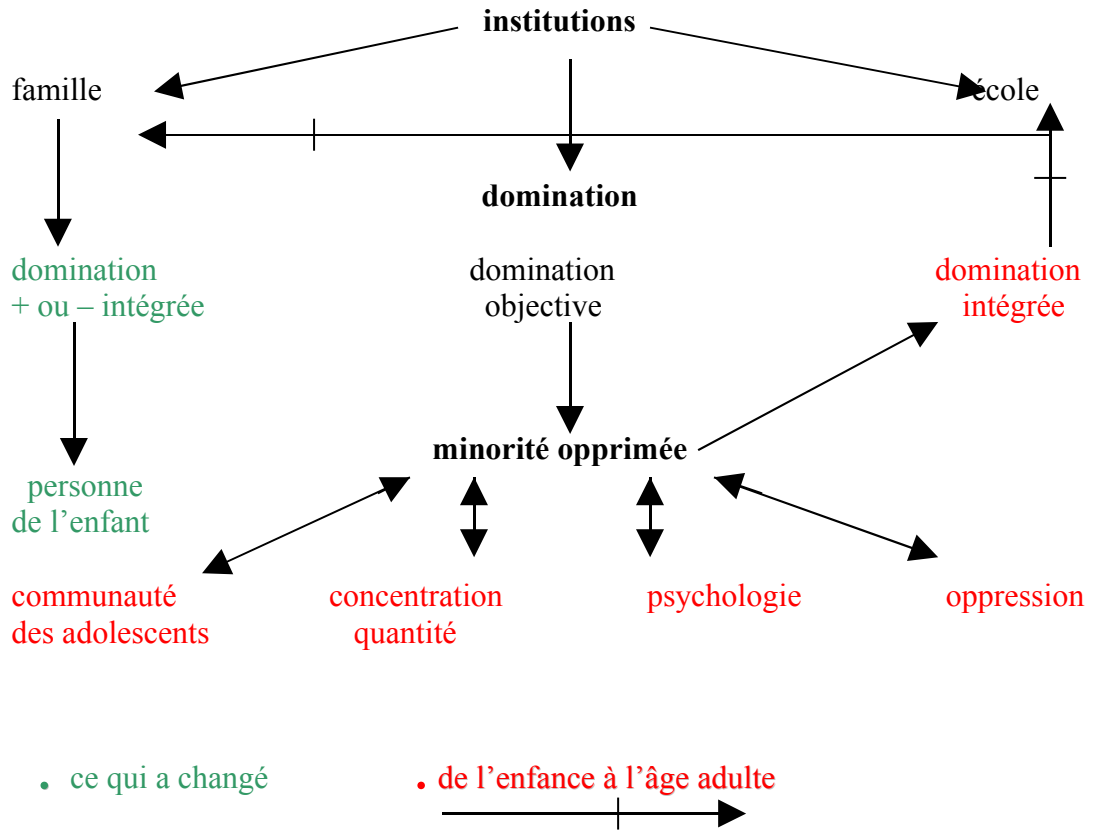
Cette approche nous relie aux transactions sociales posées "*comme le concept central d'une sociologie qui s'intéresse aux diverses manières dont se conjuguent la liberté de l'acteur et les contraintes du système* (Rémy, Voyé, 1978)" (in Freynet et al., 1998, p 8).

premières pistes d'investigation

Voici la première articulation des concepts tels que j'ai commencé à les travailler. Nous verrons dans l'Analyse de Contenus qu'il y a eu un grand bouleversement.

Il s'agit là de mon intuition première :

ARTICULATION DES CONCEPTS ENTRE EUX



Un problème socio-historique et personnel

l'Ecole : une entité oppressive ?

Dans un premier temps c'est l'histoire de Napoléon et des institutions scolaires qui m'a intéressée. J'ai découvert :

- la souffrance de l'enfance de Napoléon à l'école de Brienne (p22 du mémoire).
- que seule la structure scolaire depuis Napoléon est parvenue jusqu'à nous (p29)
- que le monopole de l'instruction tel que Napoléon le voulait avait pour but de garantir l'ordre et la stabilité sociale, en dirigeant les esprits (p25).
- que l'administration scolaire, la plupart du temps, a une attitude "impériale" de l'autorité qui décide et impose (p29).
- que les familles dans les quartiers populaires sont directement confrontées à des normes et à des logiques dominantes dans l'Ecole (p59).

Pour la première fois j'ai compris, de façon théorique, que je me trouvais devant une entité oppressive. Ce travail a été accompagné par une prise de conscience sur le terrain de la domination que les parents d'élèves du collège affrontaient. Cette situation a profondément pesé sur un changement d'attitude qui s'est opéré en moi. Le refus de l'administration de prendre en considération notre désir de travailler dans l'espace où se trouvent nos enfants dans les instances prévues pour ce genre de collaboration, l'impression d'être ignorée, m'ont amenée à regarder la domination que nous subissions. Dans le même temps, grâce à un travail en développement personnel depuis quatre ans, j'ai pris conscience de l'oppression intériorisée qui me paralysait et m'empêchait de réagir face à l'autorité, en dehors des moments de tension très forte et des sentiments de colère qui m'envahissaient alors. Cet épisode a influencé le choix de ma problématique.

“Le constat de la domination, de l'inégalité, de l'injustice peut conduire à la résignation, à la révolte ou à des stratégies de contre pouvoir”. (Freynet et al., Les transactions aux frontières du social, p 83).

Après la révolte a failli s'installer la résignation. Avec le soutien des autres parents FCPE, j'ai pu dépasser ce moment de remise en cause totale et nous nous sommes petit à petit, installés dans une logique de contre pouvoir très fort tout en ne cherchant pas à en abuser. *“La sociologie de la transaction sociale rappelle que les positions des acteurs peuvent évoluer et que leurs ressources ne sont pas figées. En grignotant les logiques dominantes, en entamant les zones d'accord établies, les transactions permettent des changements là où l'affrontement est impossible ou stérile. Les rapports sociaux ne s'analysent pas dans la logique de jeux à somme nulle où ce que l'un gagne est forcément perdu par un autre... quel que soit le poids exercé par les plus forts - l'institution - la transaction rappelle la présence simultanée de liberté et de détermination.”* (ibid).

découverte de la domination par mes lectures

Mes lectures se sont alors dirigées vers :

- “l'histoire générale de l'enseignement en France”, avec Antoine Prost, et la lutte entre l'Eglise et l'Etat laïque. Histoire qui ne cesse de nous parler de persécutions.

- l'évolution de la famille, avec A. Prost et F. de Singly. La divergence entre les deux institutions, familiale et scolaire, m'est apparue riche d'enseignements. Une école monolithique qui, malgré des réformes successives, ne change ni dans les structures, ni dans les mentalités. Une famille, bousculée par l'école, qui laisse peu à peu place à l'affection entre ses membres.

- laisser vivre les émotions, les sentiments, ne plus les refouler m'ont fait penser à la même évolution observée dans ma formation en éleuthéropédie, créée par Daniel Le Bon. Elle m'a permis de reprendre contact avec la "personne" qui est en moi et de me libérer petit à petit de mes plus grandes détresses. C'est ce travail qui m'a conduit à voir finalement l'oppression intériorisée qui me maintenait sous la coupe de tout ce qui est "autorité" et m'empêchait de m'autoriser à faire différemment.

- l'école et les familles avec D. Thin qui nous dit que, si auparavant on était d'abord défini par son métier, aujourd'hui on l'est davantage par le niveau scolaire auquel on a pu accéder. S'il est bas, on a tous les risques d'être classé parmi les "mal insérés", "inadaptés" ou "marginalisés" (1998, p 13).

- l'évolution de la société, et de sa vision de l'enfant selon deux conceptions qui s'affrontent. Avec Platon, l'enfant est un bourgeon et le maître un guide qui l'aide à se développer. Aristote considère qu'élever un enfant c'est l'instruire de l'état du monde et "imprimer cet état dans son âme". L'histoire nous montrera que la thèse "bourgeon" sera constamment développée par les théoriciens de la pédagogie, la thèse "cire" la plus souvent appliquée.

- c'est cette dernière qui nous vaut aujourd'hui le cours magistral du maître qui se protège ainsi de la libre parole de l'élève. Derrière cette pédagogie nous dit Prost, se cachent des représentations particulières : "*le cours magistral reposait sur la supériorité de l'adulte qui sait et l'acceptation humble par l'élève de sa propre infériorité*". Aujourd'hui l'élève refuse ce statut inférieur. Ici encore nous retrouvons la domination : "*on ne peut à la fois caresser le rêve de rendre les adolescents dociles et respectueux, de les "mater" en quelque sorte, et les traiter comme des égaux responsables d'eux-mêmes. L'école est trop autoritaire pour ce que la famille a de libéral, ou la famille trop permissive pour ce que l'école a de normatif*". (Prost, 1981, p 54).

Ma question de recherche s'était transformée :

Dans leurs relations avec l'école, les parents arrivent-ils à voir la domination qu'ils subissent ?

Comment arrivent-ils à s'en dégager ?

Comment arrivent-ils à protéger leurs enfants ?

A ce moment là j'ai mis en parallèle l'oppression intériorisée de D. Lebon et la domination incorporée de P. Bourdieu qui parlent tous deux d'émotions, de sentiments, de passion incontrôlés lorsque les êtres humains approchent de cette "frontière magique" qu'est la re-connaissance en nous de ce qui est devenue une "disposition naturelle" alors qu'en réalité elle a été construite par notre histoire personnelle et par la société avec les normes qu'elle transmet.

de la responsabilité de l'Etat ?

J'aurai pu m'arrêter là. Mais la découverte de deux concepts dans l'Encyclopaedia Universalis m'a poussée encore plus loin dans l'analyse de cette domination :

- les institutions ont un but unique : soumettre. Elles prodiguent les représentations symboliques d'un mythe initial et construisent un ordre moral assumant la charge de canaliser et de récupérer à son profit la culpabilité (E. U. volume 19, Thésaurus, 1975, p 950).

- les minorités opprimées, son concept se construit à travers les dimensions de, (E. U. volume 11, Corpus, 1975, p 72 b) :

- communauté
- quantitatif sur le territoire et concentration en certains endroits (l'école)
- psychologique lorsque la minorité a conscience de l'être
- oppression

Ces deux derniers éléments me permettent d'avancer trois idées :

1) Le mythe fondateur du monopole de l'Université de Napoléon était de diriger les esprits, sous la responsabilité d'un corps enseignant, afin de garantir l'ordre et la stabilité sociale. Toute innovation pédagogique est grandement freinée en écartant les personnes les plus novatrices, bloquant ainsi l'évolution du système. Est-il possible que l'inconscient collectif de la profession soit bloqué par ce mythe fondateur et empêche toute évolution par la culpabilité qu'il fait naître ? Quelles sont les représentations des agents de l'école ?

Il est intéressant de remarquer que l'école primaire n'était pas la préoccupation de Napoléon et qu'il l'a négligée sur le terrain à son époque. Elle s'est construite plus tard avec la République et repose donc sur d'autres représentations. Aujourd'hui dans l'école primaire des évolutions sont possibles.

2) Si le constat de la domination, de l'inégalité, de l'injustice peut conduire à la résignation, à la révolte ou à des stratégies de contre pouvoir, pouvons nous lire l'attitude des enfants à l'intérieur des établissements comme étant la réponse à ce constat ? Cette réflexion m'a été inspirée par ma fille qui m'a raconté l'anecdote suivante :

Alors qu'elle se trouvait en première année de DEUG, tout le premier trimestre s'est déroulé dans une ambiance de coopération active entre les étudiants du groupe. En janvier un nouvel enseignant, puisque nouveau module, les a abordés en leur parlant de compétition, de se battre pour avoir une place, même au détriment de l'autre. Instinctivement, dès les premières minutes, la réaction des jeunes a été de se retirer du jeu. D'un groupe participant, actif, l'enseignant a "fabriqué" un groupe non participatif et négatif. Le premier trimestre avait développé des liens d'amitiés entre les jeunes, ils ne pouvaient se reconnaître dans ce qui leur était proposé désormais. Les jeunes se sont retrouvés à l'extérieur pour reprendre leurs propres façons de fonctionner.

Ce qui est possible au niveau des étudiants, car il y a maturité, ne l'est pas en collège, ni probablement en lycée, et nous nous retrouvons devant une cohorte de jeunes "inactifs" parce qu'ils ne peuvent pas comprendre ce qui leur est demandé. Nous verrons comment les valeurs scolaires et familiales, identiques il y a encore quelques années, diffèrent aujourd'hui.

D'où cette question : "l'échec scolaire" comme phénomène social ne serait-il pas l'échec "scolaire", parce que "échec de l'école" à continuer à transmettre des valeurs d'un autre temps ?

Ce qui pourrait expliquer la réussite de certains enseignants qui appliquent une pédagogie différente dans laquelle les enfants se sentent reconnus et respectés ? La méthode du "bourgeon" de Platon !

3) La refondation du mythe initial du monopole de l'Etat sera-t-elle possible ?

Ce travail renvoie l'Etat à sa propre responsabilité. ..."*l'Etat central a conservé une bonne partie de ses prérogatives et il les fait parfois valoir sans diplomatie.*"

Il faudrait ... "*une véritable politique qui mobilise les acteurs de façon dynamique. Cela suppose un consensus qui ne peut pas reposer sur des intérêts. On peut ajuster les intérêts entre eux pour aboutir à un compromis, mais le consensus suppose l'existence de convictions partagées et il renvoie à un ensemble de valeurs et d'idéologies qui font de l'éducation un champ inévitablement politique.*" (Prost., in Eduquer et former, 1998, Ruano Borbalan, les politiques de l'éducation, p 513).

Diriger les esprits afin de garantir l'ordre et la stabilité sociale est le mythe fondateur du monopole de l'enseignement. En m'appuyant sur le travail de Patrick Viveret et sa proposition de lecture de l'humain, reprise en début du chapitre "Napoléon", je propose la réflexion suivante :

- * Si on admet que le besoin de protection est un des besoins fondamentaux de l'être humain,
- * Si on admet que lorsqu'il n'est pas satisfait il peut entraîner un désir de pouvoir plus ou moins fort,
- * Si on accepte que le pouvoir passe par la direction des esprits,

Alors nous pouvons comprendre que le monopole de l'enseignement tel que l'a voulu Napoléon a pour assise la souffrance qu'il a connue à Brienne. "*L'enfant écoute, refoule cette envie de hurler, de s'enfuir. Chez lui, dans sa maison, on l'appelait Rabulione, celui qui touche à tout, qui se mêle de tout*" (Gallo, p 23) et "*Il est certain que c'est à Brienne que Napoléon se forma. Il l'a dit lui-même : 'Pour ma pensée, Brienne est ma patrie : c'est là que j'ai ressenti les premières impressions d'homme'*" (Lacour-Gayet, p 8).

de la souffrance d'un enfant à un Etat totalitaire

Cette découverte me rend l'homme plus attachant, et je comprends mieux ce constat de Lacour-Gayet : "*Tout dans cet homme était démesuré et*

splendide. Il était au-dessus de l'Europe comme une vision extraordinaire... entre deux guerres, il creusait des canaux, il perçait des routes, il dotait des théâtres, il enrichissait des académies, il provoquait des découvertes, il fondait des monuments grandioses, ou bien il rédigeait des codes dans un salon des Tuileries... Mais le politique ternissait le victorieux, le héros était doublé d'un tyran, le Scipion se compliquait d'un Cromwell, une moitié de sa vie faisait à l'autre moitié des répliques amères" (p 575).

Connaissant aujourd'hui l'importance des émotions et des sentiments refoulés dans l'enfance, je peux dire que si Napoléon a pu évoluer et reconnaître ses excès, un peu tard il est vrai, c'est probablement parce qu'il a pu raviver ses émotions à la suite de tous les revers qu'il a connus après son isolement à l'île d'Elbe, son retour en France dans des conditions périlleuses, Waterloo et "son atroce saignée" (Castelot), et enfin son exil à l'île de Sainte Hélène. C'est peut-être le départ de Madame de Montholon de cette île qui lui a permis de retrouver les émotions qu'il avait dû connaître lors de son "abandon" à l'école de Brienne, et de vivre le choc émotionnel nécessaire à cette connexion. "Le 1er juillet 1819, Madame de Montholon et ses enfants sanglotent en quittant Longwood pour toujours. L'Empereur qui a pour Albine reconnaissance et affection - on ne sait toujours pas jusqu'où les choses sont allées... - voit s'éloigner le petit groupe de l'humble maison de bois, et il pleure "peut-être pour la première fois de sa vie." écrira Montholon à sa femme..." (Castelot, 1971, p 281).

Enfin cette dernière de Napoléon à Sainte Hélène : "*Je vais mourir. Vous allez repasser en Europe ; je vous dois quelques conseils sur la conduite que vous avez à tenir. Vous avez partagé mon exil : vous serez fidèles à ma mémoire. Vous ne ferez rien pour la blesser. J'ai sanctionné tous les principes, je les ai infusés dans mes lois, dans mes actes ; il n'y en a pas un seul que je n'aie consacré. Malheureusement les circonstances étaient sévères ; j'ai été obligé de sévir, d'ajourner ; les revers sont venus. Je n'ai pu débander l'arc et la France a été privée des institutions libérales que je lui destinais. Elle me juge avec indulgence, elle me tient compte de mes intentions ; elle chérit mon nom, mes victoires. Imitiez-la. Soyez fidèles aux opinions que nous avons défendues, à la gloire que nous avons acquise ; il n'y a, hors de là, que honte et confusion" (p 569, ibid).*

La République a cru bon de se glisser dans les structures des institutions napoléoniennes. Il lui en a coûté l'enseignement mutuel, même imparfait à l'époque. Aujourd'hui on peut "*devenir enseignant sans avoir jamais entendu parler de Pestalozzi ou de Freinet, de Don Bosco ou de Makarenko*" nous dit Philippe Meirieu (8 - Non Violence Actualité, mai 1996, Le déni de la pédagogie).

L'évolution de la famille bouleverse tout

La famille a choisi une autre façon d'être. Elle permet désormais à son enfant, d'une façon générale, d'établir son propre programme. Elle est en complet désaccord avec les valeurs de l'école puisqu'elle autorise l'enfant à s'épanouir.

Comme l'école a été à la base de la révolution familiale, la famille sera-t-elle à la base de la révolution de l'école ?

ma problématique : des concepts, un cadre.

Je reprends ici les concepts qui vont me permettre d'éclairer ma problématique :

Institution

- Scolaire
- Familiale

Domination

- domination incorporée, oppression intériorisée
- domination objective

Minorité opprimée

- communauté
- quantité, concentration
- conscience d'être une minorité
- oppression

Emancipation

- sortir de la domination

Mon cadre théorique :

- La vie de Napoléon et les institutions avec des historiens : Frédéric Masson, le Comte Chaptal, Stendhal, Max Gallo, G. Lacour-Gayet, Godechot, Alain Castelot, Félix Ponteil.
- l'évolution de la société, de la famille, de l'école : Antoine Prost, François de Singly, Daniel Thin, Jean Foucambert, Angéla Médici, Claude Allègre, Catherine Baker, l'exposition sur "Apprendre" à La Vilette à Paris.
- la domination : Pierre Bourdieu.
- l'oppression intériorisée : Daniel Lebon.
- l'autoformation et la formation de la personne : Bernadette Aumont, Gaston Pineau, Pascal Galvani.
- quelques citations d'auteurs pour parler de la souffrance de l'enfant et de l'adulte : Daniel Sibony, Claude Steiner, Philippe Ariès, Darien, Mélanie Klein, Alice Miller.

“Commence alors un long processus d'enfermement des enfants... qui ne cessera plus de s'étendre jusqu'à nos jours et qu'on appelle la scolarisation” (Ariès, 1973, p 11).

Tout au long de ce travail je parle des relations conflictuelles des parents et de l'école puisque je cherche à comprendre ce qui se passe dans cette relation lorsqu'il y a problème. Cela risque de donner l'impression que je ne vois l'école que sous cet aspect. Tel n'est pas le cas. Je n'oublie pas tous ceux qui oeuvrent pour que nos jeunes soient le plus heureux possible dans l'école. Mais l'attitude des adultes devant les jeunes et le partenariat Parents/Ecole dans les structures de l'Education Nationale sont trop dépendants des personnes présentes dans l'établissement pour que l'on oublie que, du jour au lendemain, une relation puisse changer complètement et devenir cette "entité oppressive" à laquelle notre association de parents d'élèves s'est heurtée après plusieurs années de coopération active.

PREMIERE PARTIE
PROBLEME SOCIO-HISTORIQUE
DE LA DOMINATION SCOLAIRE

chapitre 2 - Napoléon et l'institution d'une structure de domination qui perdure aujourd'hui

introduction

Malgré la découverte de l'assujettissement des familles à l'École par Napoléon, tel que F. Lorcerie nous en parle, je ne me serais pas intéressée à lui si je n'avais rencontré la phrase de P. Meirieu : "il n'existe pas d'autres pays que la France qui ait construit un système scolaire, à ce point contre le système familial". C'est cette affirmation qui m'a poussée à en savoir plus sur les institutions françaises créées par Napoléon et à découvrir que dans l'enseignement "*seuls ses cadres administratifs sont parvenus jusqu'à nous*" (p.156, encyclopaedia universalis vol.6, 2e édition 1970).

D'autre part, l'opposition que j'ai rencontrée face au principal de l'établissement de ma fille, alors que j'étais responsable FCPE, m'a fait prendre conscience que certains agents de l'Éducation Nationale refusaient complètement toute implication des parents à l'intérieur du collège. Cette situation m'a profondément troublée et poussée à une remise en cause totale de ma façon de voir le système scolaire. Je voulais comprendre ce qui avait bien pu se passer à la naissance des institutions pour qu'elles soient à ce point contre les familles. C'est dans l'histoire de la vie de Napoléon que j'ai commencé mes premières recherches.

l'enfance de Napoléon

Max Gallo dans "Napoléon, Le chant du départ" (1997) nous fait un tableau terrible de sa condition. Mais la description la plus dure c'est chez Frédéric Masson que je l'ai lu. Charles-Napoléon emmène Joseph et Napoléon à Autun, départ de Corse en décembre 1778. "*Ce n'est donc point une brisure de cœur la première fois qu'il quitte sa mère et son pays. Le compagnon de son enfance part avec lui. Ils vont tous deux vers le nouveau, l'aventure et la fortune, sous la conduite de ce père, aimable, beau, lettré, spirituel... Le père reparti, tous deux ensemble à Autun, c'est assez encore pour leur cœur : ils se distraient, se consolent, s'épaulent l'un l'autre : où est la cassure véritable, c'est, après les cinq mois d'Autun, quand les deux frères sont séparés et que Napoléon entre à l'école de Brienne ; alors, pour lui surtout qui n'est point liant, ni aimable, c'est l'isolement définitif, absolu, sans un compatriote de qui se faire entendre, à qui parler du pays natal qui, rendu plus cher et plus attrayant, occupe désormais toute sa pensée. Cet enfant de neuf ans commence là la lutte pour la vie. Sous un ciel inclément, au milieu de maîtres ignares et de condisciples ennemis, soumis à une discipline qui révolte son esprit et à des habitudes qui révoltent son corps, il faut qu'à lui seul il s'instruise, s'élève, s'éduque, trace sa carrière et marque la route qu'il prétend parcourir. De secours du dehors nul à attendre ; il n'a pour le soutenir que le sentiment du devoir, que l'ambition d'arriver, que la conviction de sa fortune. Il se replie sur lui-même, s'enferme en ses souvenirs, s'isole en son rêve. A la claustration forcée, il ajoute si l'on peut dire une claustration volontaire et, seul avec sa pensée, il la martèle et la trempe. Même après des années de séjour, il ne semble point familiarisé : sans doute pour tous ceux de ses maîtres, tous ceux de ses camarades qui firent, par la suite, appel à sa mémoire, il eut des bontés singulières, mais il ne semble point que, sauf*

peut être avec Bourienne, il ait eu une sorte d'intimité et un semblant d'ouverture de cœur" (1913, p.27-28).

La découverte de cette enfance blessée m'a fait regarder le personnage d'une manière totalement nouvelle. J'ai cherché depuis à réunir des informations sur les traces de cette souffrance. Ce qui va suivre reconstitue, de manière très raccourcie, le parcours d'un homme que je tente de comprendre. *"...parce que les sentiments de l'enfant sont si intenses, ils ne peuvent être réprimés sans lourdes conséquences. Plus le prisonnier est vigoureux, plus devront être épais les murs de la prison qui va freiner, voire bloquer, le développement émotionnel ultérieur"* (Miller, p 54).

D'ores et déjà, en s'appuyant sur une proposition de lecture de l'humain de Patrick Viveret, intervenant dans notre groupe, nous pouvons donner une première impression de la personnalité de Napoléon.

Considérant *"les quatre grands pôles... des besoins de conservation qui permettent à l'espèce humaine de survivre et de se reproduire... le besoin de subsistance... le besoin de protection... le besoin de reproduction; .. le besoin d'information"* (Démocratie, passions et frontières, collection "Dossier pour un débat", éd. FPH, p.22), Patrick Viveret montre comment *"la conscience de sa propre mort"* va produire pour l'être humain de l'angoisse et du désir (p.23) qui sont les deux éléments majeurs de l'organisation de la lutte contre la mort. S'intéressant donc aux formes du désir, il les considère *"enracinées dans les quatre besoins fondamentaux, et elles-mêmes classées en quatre catégories, désir de richesses, **désir de pouvoir**, désir d'amour et désir de sens"* (p.24). Selon le capital "sécurité" dont on dispose, on se situera, différemment, plus ou moins proche des désirs de pouvoir. *"...un être humain porteur d'un besoin inassouvi et inconscient - parce que réprimé - est sujet à la compulsion de satisfaire malgré tout ce besoin en recourant à des moyens de rechange. Et ce tant qu'il ne connaît pas l'histoire refoulée de sa vie"* (Miller, p 8).

Pour l'instant allons à la rencontre de Napoléon qui quitte désormais l'Ecole militaire : *"Il n'est plus l'étranger. Il a acquis droit de cité dans ce monde où, enfant, on l'avait plongé brutalement. Il ne s'y est pas noyé. Il a pris ce qui lui était utile sans abandonner ce à quoi il tenait"* (Gallo p.61). *"Dès qu'on le respecte, il se montre amical, parce qu'il n'est plus l'écorché vif d'antan. Sa première réussite a pansé quelques plaies"* (p.46, ibid).

face à son armée

*"Le général Bonaparte était extrêmement ignorant dans l'art de gouverner. Nourri des idées militaires, la délibération lui a toujours semblé de l'insubordination. L'expérience venait tous les jours lui prouver son immense supériorité, et il méprisait trop les hommes pour les admettre à délibérer sur les mesures qu'il avait jugées salutaires. Imbu des idées romaines, **le premier des malheurs lui sembla toujours d'être conquis** et non d'être mal gouverné dans sa maison"* (Stendhal, p.61). *"Il s'arrête devant certains hommes. Il les force à baisser les yeux. Ils sont ses inférieurs. Non pas seulement parce qu'il est le général en chef,*

mais parce que son esprit les contient, qu'ils sont des pièces pour son projet, alors qu'il leur échappe... Ils sont inférieurs parce que c'est lui qui imagine le futur, lui qui décidera de ce qu'ils seront, morts ou vifs, selon qu'il choisira de les envoyer à l'assaut ou de les laisser l'arme au pied" (Gallo, p.27). "Napoléon n'a jamais éprouvé un sentiment généreux : c'est ce qui rendait sa société si sèche, c'est ce qui faisait qu'il n'avait pas un ami. Il regardait les hommes comme une vile monnaie ou comme des instruments dont il devait se servir pour satisfaire ses caprices et son ambition..." En conversation avec un ministre russe, il lui répondit : "...j'en conviens, mais votre maître a-t-il comme moi vingt cinq mille hommes à dépenser par mois ?" (Chaptal, p.341) et "...il ordonna au général Nansouty... 'Plutôt que de ne pas enfoncer l'ennemi, faites les périr tous, je ne les ai pas dorés pour eux" (p.342 ibid).

"Le mépris est l'arme du faible et la protection des sentiments évoquant sa propre histoire. Et à l'origine de tout mépris, de toute discrimination, se trouve le pouvoir exercé par l'adulte sur l'enfant, un pouvoir plus ou moins conscient, incontrôlé, secret, toléré par la société... L'adulte est libre de faire ce qu'il veut de l'âme de son enfant, il la traite comme si elle était sa propriété. C'est la façon dont un état totalitaire traite ses citoyens" (Miller, p 71).

en politique

"Cependant l'esprit inquiet du premier Consul s'irrite bientôt des obstacles qu'il trouve à l'exécution de ses projets. L'opposition raisonnée et salutaire du Tribunat à quelques lois lui déplait. Les plaintes portées à la commission du Sénat pour la liberté individuelle et les réclamations de la commission l'importunent. Il supprime le Tribunat, et me dit le soir même : "Dès ce moment, il n'y a plus de constitution" (Chaptal, p.212). "...on regardait encore ses guerres, moins comme la soif insatiable d'une ambition déréglée que comme des mesures que lui dictaient la gloire et le salut de l'Etat... On ne se doutait pas alors qu'on traçait le chemin à la tyrannie" (p.213 ibid).

Max Gallo nous parle de la façon dont Napoléon a découvert "les Institutes" de Justinien. Alors qu'il est aux arrêts, "on l'enferme dans une chambre poussiéreuse qui comporte un vieux lit, une chaise et une armoire. Sur le dessus de celle-ci Napoléon découvre un in-folio jaune, abandonné là. Les "Institutes" de Justinien, de ses codes et de toutes les décisions des légistes romains... Quand la garde se présente au matin, il sursaute. Il n'a pas vu passer les heures. Il connaît désormais la législation romaine. Utile ? il en est persuadé, même s'il ignore tout des circonstances et du moment où il pourra mettre en oeuvre ce savoir." (p.100).

Le Comte Chaptal, ministre de Napoléon a une sévère opinion de "l'homme" : "on peut dire de lui ce qu'on a dit successivement de tous les hommes qui ont pris part au pouvoir, pendant les périodes orageuses de la Révolution, c'est que la liberté n'était que pour eux et qu'ils pensaient que pour faire prédominer leurs idées, il fallait comprimer ou étouffer celles des autres. Le changement de position opère seul cette métamorphose d'opinion... (p.223). "...Il lui fallait des valets, et non des conseillers, de sorte qu'il était parvenu à s'isoler complètement. Les ministres n'étaient plus que des chefs de bureau. Le conseil d'Etat ne faisait plus

que de donner la forme à des décrets émanés de lui. Il administrait jusque dans les plus petits détails. Tout ce qui l'entourait était timide et passif. On étudiait la volonté de l'oracle et on l'exécutait sans réflexion" (p.228). "Ce système de conduite dérivait partout du même principe : c'est que, s'étant isolé du reste des hommes, ayant concentré dans ses mains tous les pouvoirs et toute l'action, bien convaincu que les lumières et l'expérience d'autrui ne pouvaient lui être d'aucun secours, il pensait qu'il n'avait besoin que de bras, et que les plus sûrs étaient ceux d'une jeunesse dévouée" (p.229). "...il se croyait assez fort pour tout enchaîner et tout asservir. Il ne lui est pas venu un instant dans l'idée qu'il pût être culbuté tant qu'il vivait. Et c'est peut être cette persuasion qui l'a constamment porté aux extrêmes et lui a fait mettre sa couronne en problème à chaque événement" (p.235). "...les hommes qui s'intéressaient à lui presque autant qu'à leur pays s'éloignèrent, et, dès ce moment, il n'eut plus que des flatteurs autour de lui... La partie saine de la nation se tut et se borna à gémir ; les corps, qui n'étaient consultés que pour donner une apparence de forme aux actes de sa volonté, furent avilis : ainsi se forma et se consolida le despotisme le plus affreux qui ait pesé sur des hommes" (p.319).

"J'avais rendu tous mes ministères si faciles que je les avais mis à la portée de tout le monde, pour peu qu'on possédât du dévouement, du zèle, de l'activité, du travail". Napoléon voulait dire par là qu'il ne demandait pas à ses ministres de facultés créatrices... Ils n'étaient que de simples commis, chargés d'exécuter des ordres, avec les qualités essentielles du commis, la promptitude, la fidélité, la soumission" (Lacour-Gayet, p.207).

de l'enseignement

"Au début du Consulat, l'enseignement était, comme sous le Directoire, extrêmement décentralisé... Cette décentralisation donnait à l'enseignement et surtout à l'enseignement secondaire une grande indépendance, en dépit de cette indépendance le niveau des études était assez élevé. Malgré cela Lucien Bonaparte déclarait le 22 mars 1800 que l'instruction était "à peu près nulle en France", et annonçait l'intention de réunir tous les professeurs "en un foyer commun" car, disait-il "l'éducation nationale doit être en harmonie avec toutes les autres institutions" donc centralisée... (Godechot, (p.733). "Chaptal s'efforçait, tout en centralisant, de maintenir les grandes traditions de la Révolution... Mais ce projet ne satisfait pas Bonaparte. Il estimait que les esprits échappaient encore trop à l'emprise de l'Etat... Le projet de Chaptal connut une bonne douzaine de rédactions avant de devenir la grande loi du 11 floréal an X (1er mai 1802)" (p.733). "L'instruction publique peut et doit être une machine très puissante dans notre système politique. C'est par elle que le législateur pourra faire renaître un esprit national..." circulaire de la direction de l'Instruction Publique (p.733).

Fourcroy succéda à Roederer le 14 septembre 1802. La concurrence faite par l'enseignement privé empêchait les lycées de prospérer ; l'enseignement supérieur restait dispersé et insuffisant. Fourcroy pensa donner à l'Etat le "monopole" de l'enseignement en organisant un "Corps enseignant" formé par l'Etat, soumis à l'Etat, entièrement payé par l'Etat"... La seule question qui se posait, selon Fourcroy, c'était de savoir si le corps enseignant serait formé de religieux ou de laïcs. Napoléon opta pour les laïcs (p.734). Portalis combattit le

monopole “au nom de la liberté du père de famille, qui devait, selon lui, pouvoir donner à ses enfants l’enseignement de son choix. Il évoqua le spectre du “despotisme” que pourrait engendrer un corps enseignant unique. Mais Fontanes répliqua que dans l’état d’anarchie où se trouvait la société, il était indispensable de l’unifier”... (p.734). Le monopole de l’instruction ne fut pas facile à installer et déjà à cette époque nous constatons des relations conflictuelles entre les établissements d’enseignement d’Etat et les écoles privés. L’instruction primaire, ainsi que celle des filles, est négligée par Napoléon. Les maîtres d’école sont peu considérés. Les frères des écoles chrétiennes, avec le retour des congrégations, permirent la multiplication des écoles. “Non seulement Fontanes ne favorisera pas le recrutement des instituteurs laïques, mais il les soumit étroitement à la surveillance du clergé... au total, l’enseignement primaire est aussi insuffisant à la fin de l’Empire qu’en 1800, peut-être plus qu’en 1789... Mais l’empereur n’a jamais songé sérieusement à instruire le peuple. Le tenir systématiquement dans l’ignorance, pour mieux le soumettre à sa tyrannie, tels étaient ses principes... Si l’empereur jugeait utile de maintenir le peuple dans l’ignorance, il lui était, en revanche, indispensable de développer l’enseignement supérieur afin d’instruire les multiples fonctionnaires qui devaient former les cadres de la nouvelle administration.” (Godechot, p.745).

“...l’Université est saturée d’autorité. Les leçons ont pour but ultime de former des serviteurs disciplinés et soumis à l’idée impériale. Les professeurs échappent de justesse au célibat forcé que l’empereur veut leur imposer pour ne les faire vivre qu’en vue de leur apostolat d’éducateurs.” (Ponteil, p 209).

“L’Université avait été conçue sur le modèle des congrégations. C’était une congrégation laïque : “je vous fais chef d’ordre”, avait déclaré Napoléon à Fontanes en le nommant “Grand Maître”. Comme toute congrégation, mais aussi, comme l’armée, modèle idéal de toutes les institutions napoléonienne, l’Université possédait sa hiérarchie qui, du Grand Maître, allait jusqu’au simple maître d’études en passant par le chancelier, les inspecteurs généraux, les recteurs, les doyens, les professeurs de Facultés, les proviseurs, les censeurs et professeurs de lycées” (Godechot, p.735). “Mon Université, telle que je l’avais conçue, était un chef d’oeuvre dans ses combinaisons, et devait en être un dans ses résultats nationaux” dira Napoléon en 1815 (Bergeron, p.44). Stendhal, lui, disait : “Mais en passant de son administration à ses institutions, le tableau change de couleurs - là, tout est lumière, tout est bonheur, tout est franchise, ici tout est incertitude, tout est mesquin, tout est hypocrisie” (p.68).

Il serait intéressant de rechercher dans l’histoire des syndicats d’enseignants la manière dont ils s’y sont pris pour s’arracher à cette volonté de domination très forte. Ce pourrait être une explication de la force de leur propre structure. On ne peut se dégager d’une telle emprise qu’en étant également très fort (cette remarque trouve une réponse au chapitre 7 s/titre “Les agents de l’Education Nationale”).

conclusion

Ce court historique de la vie de Napoléon nous permet de retrouver, en filigrane, cette souffrance d’enfant due au manque de protection qu’il a connu et à

la réponse qu'il lui avait apportée à cette époque : la claustration volontaire, l'isolement, une volonté farouche (il martèle et trempe sa pensée). Les historiens qui nous parlent de lui, devenu adulte, pointent encore ces traits de caractère ; il ne plie pas mais fera plier les autres :

- * le premier des malheurs lui sembla toujours d'être conquis
- * son esprit les contient et il leur échappe
- * il était parvenu à s'isoler complètement.
- * s'étant isolé du reste des hommes.

Nous verrons à quel point ces éléments se retrouveront dans le résultat de la recherche sur la domination.

chapitre 3 - Histoire des institutions scolaires

introduction

L'Institution scolaire est en place. Il ne s'agit plus que d'une affaire de temps pour qu'elle se déploie complètement sur tout le territoire. Les successeurs de Napoléon, sans changer les structures, ont renforcé l'emprise de l'Ecole sur la famille.

Les Institutions

“Venu du droit romain, le terme “institution” signifiait originellement la science des dispositions juridiques et ces dispositions elles-mêmes. Jusqu'au XVIIIe siècle, cette confusion fut maintenue, car les grands Etats modernes, laborieusement constitués à partir de la Renaissance, utilisaient encore l'ancien outillage normatif à la fois pour s'imposer comme instances de commandement et pour se définir comme systèmes légaux dont la logique était expliquée par des groupes de juristes alors prestigieux.

...L'expansion européenne, la Révolution française et l'avènement du régime industriel ont non seulement déclassé les modes d'organisation familiaux aux Occidentaux, mais aussi transformé la perception du phénomène institutionnel lui-même...

Rousseau (Le Contrat social, 1762) et Condorcet (Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, 1793) ont renouvelé la problématique des institutions ; un grand vide est ouvert, que rempliront les interprétations neuves de la science sociale, puissamment stimulée au XIXe siècle (de l'ethnologie à la sociologie) par le positivisme.

L'étude des institutions a pu se développer à l'infini, aucune discipline désormais ne pouvant répondre à elle seule à la richesse d'un tel concept. Non plus seulement le droit, mais la linguistique, l'histoire, l'anthropologie s'attachent par quelque côté à détecter les systèmes de contraintes qu'engendrent les divers types d'organisation sociale.

...Les grandes questions autour desquelles gravitaient la doctrine juridique ou la philosophie politique depuis l'Antiquité n'ont pas perdu de leur actualité, puisque les institutions ont un but unique : soumettre. Aussi, les relations de pouvoir, sous leurs principales manifestations (politique, économique, religieuse), demeurent-elles au cœur de toute analyse institutionnelle. Ici, en un célèbre dialogue (Le Politique), Platon se réfère au paradigme du pasteur faisant paître le bétail bipède. Les problèmes fondamentaux de l'institution peuvent encore aujourd'hui se résumer dans cette interrogation : comment les humains sont-ils domestiqués ?

...L'histoire vient au secours de la sociologie pour montrer que par essence l'institution touche au conflit humain...

En ce domaine, la psychanalyse est éclairante. Tout au long de son oeuvre, Freud ressentit la nécessité de faire des incursions dans le domaine des contraintes sociales, archaïques ou modernes, qui constituent en elles-mêmes des systèmes clos dépendant de traditions savamment entretenues et qui pèsent lourdement sur le développement psychique de chaque individu. Une notion telle que le superego de la culture... devient ici un concept opératoire particulièrement utile, car il unifie les divers éléments fondant la légitimité et dictant la soumission aux normes du bien, du bonheur dans une société donnée. Toute organisation produit ainsi, en vue de la normalisation des individus, un discours canonique (que refusent les déviants du système), stipulant des modèles de conduite, à partir d'arrangements tout à fait comparables aux structures observables dans la cure psychanalytique. Au fond, une religion, une organisation politique d'envergure (exemple un nationalisme) fonctionne à la manière des systèmes institutionnels que la psychanalyse étudie dans la casuistique des névroses. Les différentes espèces d'institutions prodiguent, à travers les discours typiques qu'elles fabriquent, les représentations symboliques d'un mythe initial et construisent un ordre moral assumant la charge de canaliser et de récupérer à son profit la culpabilité." (Encyclopaedia Universalis Thésaurus vol. 19, 1975, p 950)

L'institution scolaire

Il me paraît intéressant de voir comment à partir de Napoléon s'est construite l'institution scolaire. Dans l'Ecole, seuls les cadres administratifs sont parvenus jusqu'à nous et cette structure permet, comme le laisse entendre Claude Durand-Prinborgne dans "l'administration scolaire" une attitude "impériale" de l'autorité qui décide et impose (1989, p5). Cela n'est pas l'objet du hasard mais d'une volonté farouche de Napoléon de mettre en place une institution forte. Il a pris les moyens pour ce faire comme nous l'avons vu précédemment.

Napoléon pour parvenir à diriger les esprits doit empêcher les familles d'intervenir dans l'instruction de leurs enfants, comme sa propre famille avait été empêchée, par la distance, d'intervenir et de le protéger à Brienne. Les familles sont assujetties nous rappelle F. Lorcerie. Il faut attendre 1989 pour que les parents deviennent membres à part entière de la communauté éducative dans la loi ; dans les faits c'est plus difficile.

"La Loi Guizot du 28 Juin 1833 instaure un service d'enseignement public centralisé. Guizot a accepté le ministère de l'Instruction publique avec une idée précise de sa mission : Le grand problème des sociétés modernes est le gouvernement des 'esprits' (Lelièvre, 1990, p 62). L'Ecole doit être un "rouage complet et régulier, capable de rendre à la société et au pouvoir, dans l'ordre intellectuel et moral les services dont, aujourd'hui moins que jamais, il ne saurait se passer. (F.Guizot, Mémoires pour servir l'Histoire de mon temps, Tome III, 35)" (p64). Guizot a permis de mettre en place une institution très centralisée et très hiérarchisée qui sera encore consolidée sous Ferry et Goblet.

Un conflit se dessine au début des années 1830 qui aurait pu modifier l'Ecole. Le mode d'enseignement "individuel" est encore le plus répandu. Mais il est

méprisé par les couches dirigeantes, les pouvoirs publics, l'administration. Le mode "simultané" des Frères des Ecoles chrétiennes a fait école. Mais un nouveau venu, le mode "mutuel" pourrait l'emporter.

“Une longue et violente guerre scolaire et pédagogique s’est déroulée tout au long de la Restauration. Le mode “simultané” des Frères (liés aux ultra-royalistes) apparaît comme l’expression pédagogique d’une conception théocratique de la société. Le mode “mutuel” (soutenu et promu par les libéraux) est dénoncé par leurs adversaires comme un foyer d’anticléricalisme, de libéralisme, voire de républicanisme” (p71). De 1824 à 1828 les écoles mutuelles sont brimées, 80 % disparaissent. De 1828 à 1830 au contraire, elles sont favorisées au détriment des écoles des Frères. “Le mode ‘mutuel’ est présenté comme l’expression pédagogique même du libéralisme et de la monarchie constitutionnelle... C’est la Charte qui assure à l’enfant la part de sa volonté dans la loi à laquelle il obéit” (p71). “Le mode mutuel repose en premier lieu sur une bonne organisation de groupes d’élèves selon leur force... en termes contemporains, on dirait que les élèves ne sont pas rassemblés en classes mais en groupe de ‘niveaux-matières’ (p73). L’éducation libérale du mode “mutuel” est méritocratique ; le rang, les honneurs, la réussite récompensent le travail et le mérite. Ce crédo socio-économique libéral s’accompagne du crédo politique d’un état de droit : la loi est la même pour tous et peut être exercée par tous. ...habituer les enfants au commandement, leur déléguer l’autorité magistrale, les rendre juges de leurs camarades, n’est-ce pas là prendre le contre pied de l’ancienne éducation ; n’est-ce pas transformer chaque établissement en république ?” (Lelièvre, p75).

En promulguant les statuts sur les écoles primaires communales, en adoptant le mode de structuration des Frères des écoles chrétiennes, Guizot et ses proches rendent difficiles le système des moniteurs et de l'émulation. Le mode "mutuel" disparaît.

“...L’Instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l’ordre et de la stabilité sociale (Guizot, lettre aux instituteurs, 1833)” (p234, ibid).

L’Eglise et l’Etat continuent de s’affronter car l’église n’accepte pas le monopole de l’Etat en matière scolaire. En Annexe I nous relatons cette confrontation qui aboutira le 16 Mars 1850 à la Loi Falloux qui reconnaît la liberté de l’enseignement pour le secondaire, puis le supérieur (1875) et le primaire (1886). Enfin le 9 décembre 1905 est votée la loi de séparation de l’Eglise et de l’Etat.

L’Annexe I reprend également la lutte entre deux pédagogies : celle des textes officiels si difficile à voir mise en pratique, qui nous parle de démarche intuitive, qui associe l’élève au maître dans la recherche de la vérité, proche de l’enseignement mutuel, et la pédagogie appliquée réellement, celle des frères des écoles chrétiennes, correspondant à une conception théocratique de la société dans laquelle l’enfant est une terre vierge qu’il faut défricher à grand effort, et dont les valeurs sont : vertu d’obéissance, régularité, mortification de l’esprit, des sens,

humilité, modestie, pauvreté (C.Lelièvre, 1990, p 76). De plus les apprentissages trop précoces ignorent l'âge des enfants et imposent aux maîtres de rabacher.

“L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure !”

Le rôle de l'Etat dans la politique de l'Ecole me paraissant désormais évident, le livre de Jean Foucambert (1986), inspiré en partie du travail de Edwy Plenel - *l'Etat et l'école en France* - m'a permis d'analyser le “travail” de l'Ecole sur la société et de mieux en comprendre ses résultats.

Aujourd'hui l'école primaire a évolué ; une pédagogie nouvelle s'installe, mais cette analyse paraît pertinente pour l'enseignement secondaire car on y retrouve encore, malgré quelques changements :

- Le cours magistral, le par cœur, plutôt que des méthodes pour construire des savoirs.
- la discipline et le respect de la règle, loin de la participation ou de la responsabilisation, l'élève apprend la soumission.
- l'enseignement parcellaire plutôt que la pédagogie du projet.
- l'enfermement des enfants et leur mise à l'écart de la société.

Ce qui a été le statut de l'école primaire imprègne l'inconscient collectif de la société française. *“Cette école c'est l'expérience commune à toutes les générations. Elle a modelé les comportements, les valeurs, les modes de pensée de la France profonde... Mais au-delà de cet héritage, l'école de J.Ferry modèle encore le futur en enfermant la réflexion éducative dans l'illusion d'un monde clos et protégé...”* (p 30).

le terreau.

Le 19e siècle est marqué par le développement du capitalisme industriel. Nous passons d'une bourgeoisie traditionnelle terrienne et négociante, à une bourgeoisie au capital industriel. Le travail physique devient la marchandise reine avec le salariat ouvrier. Une préoccupation se fait jour, former cette force productive et veiller à son renouvellement en l'adaptant aux évolutions du travail. Il faut convaincre le peuple de la légitimité de ce projet économique et social alors que les conditions de travail sont écrasantes.

Un tel projet ne peut être porté que par une institution nouvelle qui concernera obligatoirement tous les enfants ; il en résultera :

- la formation à court terme des classes d'âges nouvelles.
- une action de formation indirecte des adultes à travers les enfants.
- la possibilité pour les parents de travailler en usine en les déchargeant pendant la journée de la garde de leur progéniture.

“L'école de Jules Ferry est née de ce besoin et de cette volonté. Instrument du projet économique et politique d'une classe sociale active et déterminée” (p 33), *“elle rejoint les aspirations ou revendications humanitaires de la classe ouvrière naissante en même temps qu'elle cherche à rompre avec un ordre établi”* (p 36).

Si la bourgeoisie traditionnelle ne veut pas de cette diffusion du savoir, le capitalisme industriel tente de neutraliser l'éventuel pouvoir de subversion que ce savoir est susceptible de conférer. *“La neutralisation va s'opérer en niant le caractère de classe de la société moderne et en affirmant l'unicité du corps social... Plutôt que d'imposer un rapport de forces classe contre classe et de justifier sa domination par son origine, (comme la noblesse), la bourgeoisie affirme que ce qu'elle représente est universel et que chacun, s'il s'en montre digne, peut le partager”* (p 38). Le risque d'une promotion collective des opprimés grâce au savoir est détourné par l'offre de la réussite individuelle qui implique l'intégration et l'acceptation des valeurs dominantes. *“On passe ainsi subrepticement d'une éducation comme moyen de lutte contre l'inégalité à une éducation comme moyen d'intérioriser l'inégalité”* (p 42).

La bourgeoisie traditionnelle rechigne à croire à l'efficacité de cette nouvelle stratégie de domination. Il faut la rassurer sur la fermeté des sentiments de classe : ce sera la répression sanglante de la Commune de Paris ; puis viendra l'affaiblissement de plusieurs de ses appuis traditionnels, en particulier l'Eglise, et en l'isolant grâce à des alliances, sur certains objectifs, passées ponctuellement avec les forces sociales contre lesquelles le système est mis en place. *“C'est la réussite même de l'entreprise qui rend aujourd'hui difficile la compréhension de ses intentions. En effet, le 19e siècle a vu se développer la conscience de l'antagonisme des classes sociales et la peur que les classes laborieuses inspiraient à la bourgeoisie... Jules Ferry partage les mêmes sentiments... et cherchera une solution politique : Comment “domestiquer” cette classe ouvrière dont l'industrie a besoin ?”*

Le mouvement ouvrier et socialiste croit à l'éducation, facteur de progrès et de justice ; il cherche à soustraire ses enfants aux mines et aux usines, aux écoles confessionnelles ou patronales. Il résistera d'autant moins, à un projet qui semble s'inscrire dans la tradition de 1789 et des Droits de l'Homme, qu'il est vidé de ses forces vives. *“La “Communale” est née dans ce triangle, de cette volonté jouant l'une contre l'autre deux oppositions, de ce projet du capitalisme industriel, résolument anti-populaire et antisocialiste, qui veut façonner les forces productives qui lui sont nécessaires, mais qui confronté à une opinion conservatrice, s'appuie sur des idées laïques, égalitaires et démocratiques”* (p 49).

“La production du savoir, la laïcité, le patriotisme, la gratuité et l'accent mis sur les valeurs rurales vont constituer les grands terrains d'affrontement dans lesquels les oppositions se divisent et où le mouvement ouvrier se trouve en permanence pris à contre pied car obligé de soutenir contre la droite des valeurs qui portent, dans le sens commun, le même nom que celles qu'il veut promouvoir mais avec des contenus différents.

La politique scolaire de Jules Ferry a développé ces ambiguïtés comme autant de pièges, offrant des acquis réels qu'il était impossible de refuser mais qui déviaient toujours les solutions qu'elle laissait espérer” (p 50).

comment diffuser davantage de savoirs sans partager pour autant le pouvoir ?

Si la tradition ouvrière du 19^e siècle favorise l'apprentissage mutuel, l'Etat va s'attaquer à l'autodidaxie qui écarte l'école, sa hiérarchie et son échelle de valeur. La bourgeoisie empêchera le mouvement ouvrier de développer son propre enseignement en renonçant elle-même aux écoles confessionnelles et en mettant en place une institution commune qu'elle contrôlera. “L'école s'est implantée dans les contradictions d'une lutte contre deux adversaires à la fois dont elle a dû tenir compte. Les dominés l'ont transformée comme elle les a transformés. De là son ambiguïté et ses espoirs” (p 80).

L'action de J. Ferry vise à systématiser et à généraliser les moyens d'une instruction qui ne doit plus dépendre des circonstances locales ; puis à inscrire cette instruction dans un projet politique : *“...définir à leur source les modes de transmission et d'acquisition pour renforcer l'ordre au lieu de le fragiliser. Créer non pas l'école du peuple mais une école pour le peuple qui le conduise à intérioriser l'inégalité sociale en niant la division des classes... qui explique la relation dominants-dominés par l'échec ou la réussite d'individus ayant joui de chances égales”* (p 82).

Les enseignants de l'école de J. Ferry seront recrutés dans les milieux populaires. Avant d'être les Hussards de la République, ils sont des Croisés de l'instruction. Les instituteurs sont les premiers usagers et les premiers bénéficiaires de cet ascenseur, leur expérience modifiera la perception du rôle de l'école.

C'est cette “échelle sociale” qui permettra de constituer progressivement ce qu'on appelle les classes moyennes. *“L'école se voudra libératrice dans la mesure où elle permettra à un plus grand nombre de dominés de rejoindre le camp des dominants... mais les savoirs à acquérir pour être reconnu par un système sont, d'une manière subtile, différents des savoirs nécessaires pour le transformer”* (p 85).

Dans l'espoir de multiplier, sur la base de la conformité, les réussites individuelles, on a choisi **une pédagogie de la transmission** :

- Pour que la greffe de ces savoirs prenne il faut une certaine compatibilité entre donneur et receveur : **valeurs familiales et scolaires identiques (homme pour homme)**.
- Ne sont sélectionnés pour produire des savoirs nouveaux que les individus qui ont fait la preuve de leur **isomorphisme avec les modes de pensée et d'analyses dominants (valeur pour valeur)**.
- Les savoirs transmis, utilisables à l'intérieur de la logique qui les a conçu, sont **peu fertiles pour produire une autre logique (système pour système)**.

Toute son efficacité réside dans sa pédagogie :

- La discipline : C'est en respectant la règle scolaire que l'enfant apprendra à respecter les règles... On est bien dans une logique de soumission... et la règle aura

d'autant plus de valeur formative qu'elle fera moins appel à l'affectivité et à la compréhension. *“Une minorité s'y est brisé, qui n'a pu se plier à l'arbitraire... Réputés peu “sociables”, ils voient leurs chances d'ascension sociale compromises”* (p 91). L'individu est à l'abri de l'arbitraire et de l'injustice tant qu'il ne s'interroge pas sur l'origine du pouvoir... Se soumettre à la règle n'est pas un geste politique, transformer la règle est politique.

- Le par cœur : Les conséquences de ce choix pédagogique sont multiples :

- les processus du savoir sont ignorés.
- les connaissances se dévaluent aussi vite que le progrès avance.
- imposer une idéologie est plus facile si elle n'est pas perçue.

- Le mérite : Bien que l'on se soit très vite rendu compte de l'inefficacité de cette méthode, elle persistera, ses avantages sont moraux et psychologiques ; le mérite est lié dans la mentalité collective à la légitimation de la propriété et du profit, et le savoir vient justifier la hiérarchie sociale. Ceux qui n'ont rien ne doivent s'en prendre qu'à eux.

- Le faire-semblant : *“L'école crée un milieu totalement artificiel où la lutte des classes et les antagonismes sociaux n'existent pas”* (p 107), où on apprend pour savoir faire mais pas en faisant véritablement, en s'appuyant sur “du faux” sur de “l'irréel” ; *“on évite ainsi... que se développent des savoirs et des comportements trop différents de ceux qui garantissent la pérennité de l'ordre établi”* (p 113).

- Le synthétisme : Tout se passe à l'école comme si le simple était facile et le complexe difficile. Le jeune doit donc aborder non la réalité complexe mais les éléments qui la constituent. *“Le savoir, c'est l'ensemble des moyens, méthodes et concepts, dont s'est doté un individu pour comprendre la réalité en agissant sur elle. Le savoir, c'est une démarche d'analyse pour, à travers le contingent, saisir les règles du jeu, cerner les principes actifs et leur organisation afin de construire un modèle de cette réalité qui permette l'action et la transformation.”*

Mais si l'école n'avait pas comme objectif de faire connaître la règle du jeu ? Si l'objectif était de donner une autre règle que celle qui est effectivement employée ? Quel meilleur moyen de mettre hors jeu ?” (p 115).

Exit : la méthode globale de lecture, la pédagogie du projet, la production de groupe, l'école comme république, l'acquisition de méthodes pour accéder aux connaissances.

La norme a été si bien intégrée par les enfants et leurs parents qu'il est difficile encore aujourd'hui d'aller contre les grands principes pédagogiques de l'école Jules Ferry. De plus la dépolitisation de la société a été réussie :

- le sentiment d'appartenir à des classes sociales antagonistes a disparu.
- le riche se sent les mêmes droits que le pauvre.
- le pauvre se sent les mêmes devoirs que le riche.
- l'individualisme a remplacé l'évidence du combat solidaire.
- les oppositions entre classes ont été détournées (contre les Juifs, Allemands, Russes, jeunes, immigrés ou sur tout le monde à la fois).

- le sentiment d'impuissance et le refuge dans la résignation débouchent sur un respect ahurissant envers les puissants.
- l'opinion publique a perdu le goût de l'impertinence et le sens de la révolte.

“Les avancées sociales qui ont néanmoins jalonné le siècle résultent d'un travail opiniâtre des syndicats et des partis de gauche pour réveiller chez une minorité une conscience de classe, le sens d'un engagement et les moyens d'une analyse politique, travail mené contre ce que l'école enseigne, car rien n'incite le futur citoyen à s'intéresser à la politique, à se donner les moyens de la lutte sociale” (p 128).

Jean Foucambert termine son livre sur un constat désabusé. Cette acceptation de l'inacceptable, cette soumission à l'injustice tempérée, l'enfermement de tout un peuple dans un présent sans perspective, ce désarmement et cette impuissance, c'est cela l'aliénation. Quel rôle y tient l'école ? Est-elle impuissante à le combattre ? On peut le déduire des présupposés pédagogiques sur lesquels elle s'appuie.

Bourdieu reprend dans “la domination masculine” les mêmes effets et s'interroge sur le rôle de l'école (p 10).

L'école de Jules Ferry a cessé d'exister en tant qu'institution cohérente au cours des années soixante. Mais elle n'a pas été remplacée. Elle survit dans l'attente d'un nouveau projet cohérent ; qui met du temps à naître... (p 128 à 130).

conclusion

Napoléon a fait en sorte que les structures de l'Ecole ne permettent aucun échappatoire aux élèves, futurs fonctionnaires de l'Etat. Ce que les structures favorisaient déjà a été renforcé par la pédagogie employée : celle des frères des écoles chrétiennes, qui cherchaient aussi la soumission des enfants.

L'enseignement mutuel - république dans l'école - a pu concurrencer un temps cette pédagogie. Mais les successeurs de Napoléon ont tous choisi “la direction des esprits” ; de Guizot à Jules Ferry la volonté des autorités n'a pas varié. Nous verrons pourquoi il est si difficile de sortir de cette logique.

chapitre 4 - Divergence des modèles d'éducation de la famille et de l'École

introduction

Si l'École a peu évolué on ne peut pas dire la même chose des familles. *“De façon souterraine, l'évolution de la famille domine celle de l'éducation et de l'enseignement... (Prost, 1981, p 8). Des problèmes actuels, celui de la jeunesse est l'un des plus importants à situer dans son cheminement historique... Nous vivons comme notre responsabilité personnelle des situations qui, replacées dans un cadre plus large, apparaissent dans leur enchaînement inexorable comme des faits sociaux qui nous dépassent. Et parfois la sérénité retrouvée grâce à la compréhension d'un problème, se laissent apercevoir des solutions qui échappaient à une vue trop courte...”* (p 13, *ibid*).

Nous allons voir comment l'évolution de la famille “perturbe” la logique du système éducatif français alors qu'elle en est la conséquence.

L'annexe III retrace brièvement l'évolution des relations humaines en Occident au cours des siècles précédents selon l'exposition de la Vilette à Paris au cours de l'année 2000.

une révolution dans la famille

Antoine Prost et François de Singly ont étudié l'évolution de la famille. Chacun reconnaît que la fin du 19e et le début du 20e siècle correspondent à des moments clés de cette évolution. *“La famille n'est plus le premier lieu de mise au travail”* (Prost, 1981, p 40), et l'école a enlevé le pouvoir économique au père en permettant aux enfants *l'incorporation du capital scolaire* (de Singly*). Le progrès technique dévalorise l'expérience des parents, prolonge la scolarité, renforçant la dévalorisation de l'expérience au profit des savoirs scolaires. Les années 1960 sont à l'apogée du travail salarié.

Conscients qu'une nouvelle société s'est mise en place, les parents des années 1950-1970 sont ébranlés. *“Autrefois on savait ce qu'il fallait faire ; maintenant, on sait qu'on ne sait plus. Voilà qui invite à ne pas inculquer aux enfants des normes trop rigides”* (Prost, 1981, p 40). En perdant sa fonction de reproduction du capital économique, la famille laisse la place à l'épanouissement de l'affectif. *“Bien élever ses enfants n'est plus de leur imposer des normes rigides de manières, de politesse, de propreté, de silence et d'immobilité : c'est respecter leur autonomie, encourager leur initiative, les entourer d'affection”* (p 41, *ibid*).

François de Singly nous parle de logique du système qui passait par la transmission de normes morales ou programme moral en conformité avec la sociologie classique. La famille transmettait le patrimoine, les normes morales. L'introduction du capital scolaire permet la naissance de l'individu. L'enfant a à l'intérieur de lui son propre programme que les parents vont favoriser.

*Journée d'étude “Famille, école : je t'aime, moi non plus” Palais du Luxembourg, Paris, 10/01/00.

Ces nouvelles relations sont l'aboutissement d'une évolution qui ne touche pas toutes les classes sociales de la même façon, ni en même temps. Antoine Prost les différencie en trois groupes : les familles bourgeoises, les familles intermédiaires ou moyennes, les familles populaires.

Puéricultures

A la fin du 19^e siècle la puériculture pastorienne en lutte contre une mortalité infantile très élevée institue des normes éducatives dominantes. *“Bien élever un enfant, c'est le soumettre à l'autorité d'un adulte. La résistance de l'enfant est illégitime, immorale : c'est un caprice, et les parents dignes de ce nom ne doivent pas céder aux caprices de leurs enfants. Là est le point central. Là se joue toute l'éducation et dès le premier jour”* (P 62, *ibid*). D'où des contraintes constantes, tout au long de l'éducation des enfants, qui domineront dans les classes supérieures de la société en premier lieu. *“Mais pour bien élever ses enfants suivant les règles bourgeoises, il faut une certaine culture, du temps, du recul, une aisance matérielle et morale qui manquent aux familles populaires”* (p 70, *ibid*) qui de ce fait sont beaucoup plus à l'écoute, moins dominatrices, plus accueillantes aux besoins de l'enfant.

Les familles intermédiaires (employés, artisans, petits commerçants) souvent en cours d'ascension sociale, ont le souci de pousser leurs enfants plus haut. Elles intériorisent les normes de l'éducation bourgeoise et les appliquent avec encore plus de rigidité. Ces règles de puériculture pastorienne n'ont donc pas été appliquées partout de la même façon ni toujours avec la même rigueur.

Toutefois ce processus n'était pas encore terminé que déjà une nouvelle puériculture s'élaborait et se répandait, toujours par les classes supérieures de la société. L'ancienne a permis une victoire sur la mortalité infantile ; désormais ces règles vont s'assouplir en marquant le pas vers une individualisation de l'enfant. La nouvelle puériculture va diffuser des connaissances psychologiques. Cette psychologie est libératrice. *“Elle dédramatisait l'éducation. Elle expliquait aux parents que les comportements qui les inquiétaient chez le petit enfant constituaient des réactions normales et se régulariseraient d'eux-mêmes. Il ne fallait donc pas s'inquiéter, craindre une maladie ou de mauvaises habitudes, et encore moins se culpabiliser, s'accuser d'avoir mal élevé son enfant parce qu'il se montrait rebelle sur tel ou tel point. L'important était de ne pas se crispier, de ne pas grossir la difficulté, et elle disparaîtrait peu à peu”* (p 79, *ibid*). Psychologie optimiste qui invite à faire confiance à la nature, au temps, et surtout à l'enfant.

La famille a ainsi effectué sa propre révolution et aujourd'hui François de Singly peut affirmer que désormais elle est l'institution la plus moderne. Il y a discontinuité entre l'institution scolaire et l'institution familiale. L'enfant peut descendre au fond de lui-même par le regard de quelqu'un qui l'aime et qu'il aime ; établir son propre programme et apprendre un programme commun. La famille doit apprendre à gérer cette double identité : être soi-même, réussir dans la société. A l'école, le jeune continue à avoir une identité simple : élève. Pas de programme personnel et un programme commun établi et imposé par l'école. Rares sont les établissements où le règlement intérieur est discuté avec les élèves.

La famille investit dans l'école en lui demandant d'apprendre à l'enfant à vivre avec d'autres : c'est la demande affirmée de socialisation. La vie en société passe par la rencontre de camarades. Cela aussi a changé. Un nouvel acteur collectif est apparu : les copains. *"...Le développement de camaraderies de plus en plus précoces a été rendu possible par l'évolution économique et sociale... Si les jeunes développent leur camaraderie, c'est que leurs familles n'ont plus autant besoin de leur travail ou de leurs services... Les familles sont certes devenues plus permissives, mais ce n'est pas seulement une question de mentalité : c'est d'abord, tout bonnement, que les conditions de la vie quotidienne ont changé"* (Prost, p 44).

Un phénomène nouveau est apparu : c'est l'adolescence. Il est accompagné d'une révolution tranquille : la mixité. Elle *"s'est imposée, sans grands débats ni résistances, d'une façon si naturelle qu'il est difficile de dater cette évolution, l'une des plus importantes pourtant dans le domaine des attitudes et des pratiques éducatives"* (p 45, ibid).

"Trois séries de phénomènes entrent ainsi "en phase". D'abord l'évolution de la famille... en second lieu, la prolongation de la scolarité, qui maintient les enfants à l'école au-delà de la puberté, leur donne un statut nouveau, et la prospérité aidant, constitue l'adolescence en classe d'âge, régie par des normes spécifiques, et en marché qui prospère. La mixité enfin, qui fournit dans l'école même, aux garçons et aux filles, une occasion de rencontre. Bien avant que la pilule n'intervienne, sont réunies les conditions d'une profonde modification des comportements sexuels des adolescents" (p 45-46, ibid).

pédagogie

Voyons maintenant le rôle que doit endosser l'enfant à l'école, les normes auxquelles il doit se soumettre. *"La généralisation de l'adolescence est lourde de conséquences tant sur la socialisation, c'est à dire l'entrée dans la vie adulte, que sur l'enseignement et le rapport à l'école"* (p 46, ibid). Le statut de l'adulte se caractérise par deux traits : le travail et le mariage. Aujourd'hui *"le rapport des jeunes au travail a totalement changé"* (p 46)... et *"dans l'adolescence d'aujourd'hui, la place du travail est moindre, et plus grande celle de l'amour"* (p 47). Cette transformation *"aggrave la crise de l'enseignement précisément à cet âge"* (p 47).

"...Le public du second cycle secondaire n'a pas changé seulement par le nombre et l'origine sociale... premier malaise. Il a changé aussi dans ses attitudes. L'enseignement s'adresse désormais à des adolescents plus libres dans leurs familles, plus autonomes, qui ont leur budget, leurs loisirs, leurs camarades et leurs amours, et qui se reconnaissent dans des valeurs étrangères à la fois à l'école et aux adultes. Or il n'est pas sûr que le style français d'enseignement ait assez évolué pour s'adapter à ce nouveau public" (p. 47, ibid).

L'enseignement français reconnaît qu'il valorise trop *"le développement verbo-conceptuel"*. *"En contrepartie de ce mépris du corps et des arts, le système français est plus ambitieux et plus exigeant dans ses objectifs intellectuels. Sans doute demande-t-il trop, à des élèves trop jeunes, et il n'est pas*

sûr qu'au bout du compte ses résultats soient très supérieurs à ceux d'autres systèmes (étrangers)..." (p 48, ibid).

L'ambition est intellectuelle et tout l'enseignement est basé sur le cours du professeur, sur la parole directe de l'enseignant. Les lycées et collèges ont été prévus pour que les élèves y suivent des cours, le cours magistral est érigé en seule pédagogie légitime. *"C'est lui qu'attendent, du professeur, les élèves, les parents, les chefs d'établissement et les inspecteurs. Qui s'en écarte provoque inmanquablement le soupçon : paresseux ? gauchiste ?"* (p 48, ibid).

En contrepartie *"la classe épuise l'école. L'absence du professeur fait éclater l'absurdité de ce monopole : il n'y a rien à faire dans une école où le professeur manque, et l'on envoie les élèves "en permanence", mot aussi admirable que la chose, et qui désigne bien un lieu et un moment dénués de toute consistance...Le travail personnel de l'élève solitaire n'a ni place, ni lieu... Le lycée (ou collège) n'a pas été prévu pour que les élèves y travaillent. Ainsi, ni les élèves ni les professeurs n'ont rien à faire en dehors des cours. Ceux-ci se trouvent donc investis d'un rare privilège"* (p 48, ibid). Cet état de fait influence les emplois du temps en regroupant les heures de cours des enseignants pour leur éviter de "perdre du temps" dans des heures inutilisées entre les cours, et met une pression supplémentaire sur les élèves.

A ce niveau, la formation des enseignants est tenue pour responsable de cette pédagogie centrée sur le cours. *"L'institution est restée fidèle à cette procédure qui sélectionne les futurs professeurs sur leur capacité à exposer en un temps limité une question donnée, indépendamment de tout rapport à une classe"* (p 49) avec le CAPES. D'autre part... *"les programmes sont si étendus qu'on ne peut les couvrir que par des méthodes économiques en temps : le cours va vite, et le maître fixe l'allure. Nous tenons à des programmes détaillés et uniformes dans toute la France : motiver les élèves à toutes ces questions tiendrait du miracle... Comment d'ailleurs pratiquer d'autres méthodes quand la principale source documentaire des établissements est le savoir des professeurs ? Puisqu'il s'agit d'économie, le cours magistral est à coup sûr la pédagogie la plus économique"* (p 49, ibid).

Réduire l'enseignement à l'instruction et l'instruction à la parole magistrale est lourd de conséquences pour la socialisation des jeunes. La valorisation de la culture, comme art et maîtrise de la parole influence les gens simples qui se sentent en quelque sorte coupables de mal parler, ou de ne pas prendre plaisir aux jeux de la parole. *"Une réprobation morale redouble les difficultés de carrière que l'échec fait présager... Il y a plus grave : le cours magistral implique une définition précise des deux rôles réciproques d'élève et de professeur. Or celui du professeur tient de la gageure, et les élèves n'acceptent plus le leur"* (p 50, ibid).

Le cours magistral "protège" le maître en interdisant la libre parole de l'élève, et "rassure" aussi les élèves qui ne se sentant pas personnellement engagés, ne peuvent échouer vraiment. Ils peuvent continuer à faire "autre chose" pendant les cours. *"En fait derrière la transformation du rôle de l'élève, il y a le refus d'un statut inférieur. Le cours magistral reposait sur la supériorité de l'adulte qui sait, et*

l'acceptation humble par l'élève de sa propre infériorité... Dès lors la pédagogie du cours magistral est en crise... La machine à instruire ne peut plus fonctionner normalement : il faut ou prendre le risque d'augmenter la pression, ou accepter qu'elle tourne à vide. Ou peut-être la changer ?

“...Encore faudrait-il que les adultes s’y résolvent. On ne peut à la fois caresser le rêve de rendre les adolescents dociles et respectueux, de les “mater” en quelque sorte, et les traiter comme des égaux responsables d’eux-mêmes. L’école est trop autoritaire pour ce que la famille a de libéral, ou la famille trop permissive pour ce que l’école a de normatif” (p 54, ibid).

conclusion

Il paraît difficile de vouloir comparer des enfants du XIXe siècle à ceux du XXIe siècle. Plus d’un monde les séparent, aussi bien par l’évolution psychologique que par la révolution matérielle qui touche leur environnement.

Si certains agents de l’Ecole l’ont pris en compte, d’autres paraissent vivre dans un monde immuable comme bloqués par des images anciennes.

chapitre 5 - Evolution de l'Ecole : entre espoir et réalité

introduction

Nombreux sont les agents de l'Education Nationale qui ont essayé de faire évoluer l'institution. Leur volonté s'appuie sur les recherches menées dans le domaine de la pédagogie. Mais la réalité les ramène souvent à un constat amer. Nous verrons dans ce chapitre tout d'abord les espoirs soulevés par l'Education Nouvelle, puis quelques éléments de l'étude d'une des dernières réformes du collège rapportée par les IGEN (inspecteurs généraux de l'EN). Elle révèle les prémices d'une évolution possible grâce aux acquis de cette Education Nouvelle mis en pratique dans certains établissements avec "les études dirigées" en 6e.

l'Education nouvelle

Si notre XXe siècle, annoncé comme "le siècle de l'enfant", avait promis d'assurer les conditions d'un bon développement aux jeunes êtres et d'établir la forme d'éducation convenant aux étapes qui mènent de la naissance à l'âge adulte... Comment leur a-t-il préparé le bonheur et la réussite ? Angéla Médici nous dit que l'on savait ou comprenait que :

- la réussite à l'école dépendait, aussi, de la demande de l'enfant,
- elle était différente à chaque âge,
- elle ne relevait pas uniquement d'une curiosité intellectuelle.
- la relation avec l'adulte et avec la classe activait, disciplinait ou "bloquait" le processus d'apprentissage.
- la réussite scolaire cessait d'être considérée comme une affaire d'intelligence et de volonté.
- elle relevait d'une "activation" qui pouvait être déclenché à chaque âge par des rapports interpersonnels et des modes nouveaux de coexistence et de coopération.

Angéla Médici nous rappelle également ce que devrait être l'école défendue par "l'Education nouvelle" (1ère éd. 1941- 14e éd. 1995). Si elle ne peut pas "*s'attaquer aux problèmes complexes et multiples du monde moderne qui pèsent sur le sort de la pédagogie... elle représente cependant des recherches et des applications dont le but est de respecter et de servir l'enfant*" (p 5).

"Aujourd'hui, plus que jamais,... il y a un enseignement à tirer de cette révolution pédagogique qui sillonna les quatre premières décennies de notre siècle. Il s'agit d'une aventure que les hommes auraient de la peine à recommencer : mettre en pratique une doctrine de l'éducation dont le but unique ne serait pas de former les futurs fonctionnaires sociaux ; où l'acte de création, la joie que l'être humain y trouve, seraient placés, en particulier à certains âges, au-dessus de l'objet créé et de son utilité. Langage d'une gratuité esthétique... qui traduit cependant un besoin profond de l'homme et qui, non comblé durant les jeunes années, ne manque pas, bien souvent de se venger" (ibid, p 6).

Plutôt que le besoin de création, **je retiendrai le besoin de sécurité qui permet la création** et **“qui non comblé ne manque pas de se venger”**. Souvenons-nous de l'enfance de Napoléon ! D'autant plus que Angéla Médici nous dit plus loin : *“...on est de plus en plus frappé par l'augmentation du nombre de ces élèves, intelligents, et qui présentent une inappétence ou une angoisse scolaire. On pourrait évoquer aussi d'autres situations, plus graves, qui guettent les adolescents mal partis à notre époque : drogue, délinquance, le rôle que joue la bande dans la vie des garçons et des filles. Ce sont certes là des phénomènes trop complexes pour être uniquement rattachés au problème de l'école. Ils n'en font pas moins penser à ces troubles affectifs, à l'anxiété et au sentiment d'insécurité que la vie moderne fait naître ou tout au moins exaspère souvent dans la famille. Qu'il le veuille ou non, le milieu scolaire en est le premier témoin très souvent. **Il en paraît, même, hélas ! parfois, comme un des facteurs de certains dérèglements. Une école apte à fournir, à tout moment, et à tous les enfants, le soutien d'une relation et d'une chaleur humaine, une sécurité et une valorisation, apporterait une grande aide. La très précieuse leçon que nous ont laissée les tentatives et réussites de l'Education nouvelle c'est qu'au delà même d'une didactique parfaite, ce qui aiderait l'école à servir l'élève, c'est la relation “sécurisante” qu'un nouveau climat de vie dans la classe et un adulte, rassuré lui-même et formé dans la science de l'enfant, pourraient, un jour offrir.”** (p 8).*

D'autre part après avoir fait un historique de l'Education nouvelle, de ses réussites et de ses échecs, de la façon dont on est arrivé à ne plus distinguer le sujet et l'objet d'enseignement, Angéla Médici nous parle de certains représentants de cette Education nouvelle qui *“purent nous donner des classes d'enfants heureux par la matière scolaire, (parce qu') ils usèrent non pas d'un compromis entre l'élève et les techniques scolaires, mais qu'ils conçurent l'éducation comme une **oeuvre de vie**. La valeur de leur contribution consista non pas à trouver une solution au problème de deux termes antagonistes, mais tout simplement à les supprimer. Cela fut possible à la pédagogie le jour où elle envisagea, de la même façon que les autres sciences qui étudient l'homme, **les rapports de l'individu avec le dehors”** (p 30).*

L'essentiel dans l'apport de l'Education nouvelle consiste à avoir trouvé et mis en application des méthodes nouvelles. Montessori, Cousinet, Freinet, Decroly... par leur méthode ont su répondre à une loi fondamentale du jeune âge : satisfaire *“ce besoin d'activité qui permet à l'enfant de s'affirmer le long de son devenir et traduit les marques distinctives de sa personnalité”*, l'amener *“à entrer en rapports multiples et variés avec les autres”* (p31), et introduire les dimensions de la personne : *“l'affectivité et les données physiologiques”* (p 38).

L'attitude des élèves relevée par les IPR-IA durant les études dirigées pourrait conforter l'idée que les enfants s'y sentent en sécurité et modifient alors leur comportement. Ceci est corroboré par le livre édité par le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne : *“Etudes dirigées et aides à l'autoformation”* en 1998 qui réunit le travail d'un certain nombre de chercheurs et dont j'ai relevé certains passages :

*“Les élèves tendent à devenir les acteurs et les auteurs des projets. Ils en déterminent étapes et remaniements. L'évaluation formatrice crée les conditions d'une gestion différenciée et dynamiques des apprentissages. Le projet sert de vecteur à une appropriation/production du temps qui vise à développer l'autonomie, adaptation, initiative, régulation, par chaque élève de son propre parcours d'apprentissage. Ainsi il s'agit dans la pluralité des réseaux d'échange, le complexe d'alternances des espaces et des temps internes ou externes à l'école, de jeter les bases d'un **“savoir devenir”** (E. Lecabec, études dirigées, sens et autoformation), et c'est probablement en cela que les études dirigées :*

- d'une part rejoignent l'Education nouvelle telle que les pédagogues l'ont imaginée.

- pourraient devenir une des “passerelles” vers la pédagogie de demain (C. Lancelot, IEN de Cesson II, métacognition, interactions entre élèves, études dirigées... Quelques passerelles vers la pédagogie de demain).

rapport public des IGEN (1997) : quels résultats ?

En Annexe II se trouve un résumé du rapport public des IGEN de 1997. Il démontre une conscience très forte de l'Education Nationale des problèmes rencontrés sur le terrain pour la mise en place de la réforme des collèges. Sa lecture est des plus intéressante car elle m'a permis de découvrir à quel point une des mesures de cette réforme, les Etudes Dirigées, était porteuse d'espoir pour l'avenir de l'école. En ce qui concerne ma recherche, la dernière étude de ce rapport est remarquable car j'ai pu faire le rapprochement entre ce qui se passe pendant ces Etudes Dirigées et ce qu'a vécu la famille dans l'évolution de ses rapports parents/enfants durant le 20e siècle. Ce qui est intéressant également c'est l'analyse par les IGEN des freins rencontrés sur le terrain pour la mise en place de cette réforme. Elle permet aux parents de mieux voir les niveaux où ils doivent intervenir pour défaire ces freins.

bilan provisoire en 6e

Mon analyse de cette étude diffère cependant de celle des IGEN lorsque nous arrivons aux études dirigées. En effet si :

1 -*“L'évolution positive est plus rapide dans le traitement des groupes restreints dans les études, dans les travaux accompagnés, dans tout ce qui tend à l'individualisation, que dans le “cours” où la situation frontale cède peu de terrain. Le bénéfice le plus visible est plus psychologique que cognitif : des élèves en panne reprennent confiance, de nouvelles chances sont offertes et les enseignants sont confortés dans l'originalité de leur système. Bien plus des parents d'élèves ont confirmé que leurs enfants ne craignaient plus de venir au collège, n'étaient plus en situation de refus scolaire ou familial, mais au contraire, s'étaient réconciliés avec l'école et se mettaient à lire et à travailler avec plus de sérieux qu'ils ne l'avaient fait auparavant”* (p 336).

2 - Les enseignants souhaitent reconduire ces pratiques, en donnant une dimension “plus humaine” plus sociale aussi à la prise en compte de l’élève.

3 - Les IGEN constatent que “*Lorsqu’il entre dans une dynamique de cette nature, le corps enseignant, s’il est toujours très attaché aux exigences disciplinaires, prend de plus en plus conscience, même s’il n’est pas toujours armé pour les résoudre, des difficultés nouvelles de la vie familiale et sociale, et de leur incidence sur les élèves ; le poids des structures parentales, la pauvreté dans certains milieux et les conséquences sur le comportement des familles et des enfants en particulier*” (p.337).

Même si Les éléments du paragraphe précédent ne peuvent être gommés de l’analyse, je fais l’hypothèse que ce qui se passe dans ces heures d’études dirigées est du même ordre que ce qui s’est passé dans les familles au cours du XXe siècle et qui a abouti finalement à l’épanouissement de l’enfant . Nous assistons grâce à cette étude à la libération de l’élève des normes scolaires qu’il subissait sans les comprendre, ni les reconnaître.

En effet “*le bénéfice de ces études est plus psychologique que cognitif*” me paraît l’élément essentiel de ce qui permet le changement de rapport entre le maître et l’élève. C’est de cette façon que la famille a pu changer son regard sur l’enfant. Antoine Prost nous explique que la nouvelle puériculture a diffusé des connaissances psychologiques, et que cette psychologie est libératrice, pour l’enfant, mais aussi et d’abord pour l’adulte qui ne va plus culpabiliser. Les réactions de l’enfant sont normales, il ne s’agit ni de mauvaise volonté, ni de mauvaises habitudes. Psychologie optimiste qui invite à faire confiance à l’enfant. Il pourra descendre au fond de lui-même sous le regard d’un adulte qui le respecte et qu’il respecte. Cette “nouvelle” pédagogie, parente proche de la nouvelle puériculture, nous allons en reconstituer les étapes avec les Etudes Dirigées (p 339).

les études dirigées

“*...en tout état de cause, les IA, directeurs des services départementaux et les inspecteurs pédagogiques régionaux-IA, des enseignants et des familles, reconnaissent que cette réforme se jouera essentiellement à partir des études dirigées. L’enquête a décelé un certain nombre de points positifs*” (p 340).

I - “*Les maîtres prennent conscience que leur premier devoir est d’aider les élèves à retrouver les informations et de mettre l’accent sur certaines difficultés non perçues, sur la façon d’utiliser des outils, et avant tout de donner des consignes claires*” (p 341).

L’enseignant descend de son piédestal, s’humanise, accompagne l’élève dans la compréhension du monde scolaire. Cette nouvelle façon de faire s’accompagne d’hésitations, d’un certain malaise face à des attitudes nouvelles. Il n’est plus dans une situation bien repérée d’un savoir à transmettre. Mais la réussite des élèves accoutume les équipes de professeurs à **un regard différent** et à des méthodes de travail originales.

II - *“Les élèves se prennent mieux en charge, **s’affranchissent de certaines craintes vis à vis des professeurs, découvrent les chemins pour entrer dans leurs propres connaissances**”* (p 342).

Les professeurs approfondissent leur réflexion pédagogique, réclament des stages de formation, travaillent en équipe. *“On constate que les élèves ont bien perçu que cette heure était d’une autre nature qu’une heure de cours et qu’ils ne s’y sentent plus jugés : ils savent qu’ils peuvent questionner, interroger, s’exprimer, parler, et même être aidés par des maîtres... cette heure de travail personnel devient également un moment de communication, avec ce que cela implique de **transformations dans la relation... d’être un individu ou un enfant avant d’être un élève**. Se sont ainsi créées... des relations qu’on ne peut pas encore clairement définir, mais qui à première vue **modifient le travail et l’attitude des enseignants et des élèves**. Cette **transformation du climat relationnel** est certainement un point fort des relations pédagogiques nouvelles”* (p342).

III - *“Quand l’étude est assurée par un professeur qui n’est pas un spécialiste du devoir à faire, il est amené à se mettre à la portée des élèves, donc à reformuler les consignes, à recadrer les questionnaires, à éclairer, pour lui-même d’abord, puis pour les élèves certaines notions... C’est une promesse d’efficacité que d’entendre un collègue dire à un autre “l’exercice que tu as donné à tous ces élèves, je ne l’ai pas compris moi-même” ; cette brutalité ou cette sincérité oblige les uns à mieux analyser ce qui se passe dans l’esprit des autres, et surtout dans l’esprit d’un enfant qui n’est pas toujours au fait d’un certain nombre de précisions ou de spécificités”* (p 343).

Nous en arrivons à ce qui a transformé la puériculture pastorienne en puériculture nouvelle basée sur des connaissances psychologiques. Nous l’avons vu avec Antoine Prost.

IV - *“Les chefs d’établissement sont unanimes à reconnaître que grâce aux études dirigées, **le comportement des élèves de ces nouvelles sixièmes a considérablement évolué**. En face de situations difficiles ou délicates, ils ne craignent plus d’être demandeurs d’aide et une grande majorité d’entre eux deviennent demandeurs de connaissances. Ils se disent en sécurité”* (besoin de protection, besoin fondamental de l’être humain !). *“...Les rapporteurs sont quasi unanimes à reconnaître que le climat de la pédagogie se transforme et que la pédagogie elle-même est en passe d’évoluer en profondeur”* (p 344).

L’enfant étant en confiance va pouvoir développer sa personne et ses potentialités. Souvenons-nous que F. de Singly nous parle de développer son propre programme.

V - *“Même si la pratique est encore rare, il est intéressant qu’on en ait découvert les mérites et les bénéfices. Les élèves tuteurs apprennent eux-mêmes ce qu’ils apprennent aux autres... Très souvent, ils se sont trouvés dans la nécessité de comprendre eux-mêmes certains exercices donnés à leurs jeunes camarades en difficulté, afin de les aider. Ils ont dû eux-mêmes repenser les consignes et proposer des pistes de travail, et sont ainsi devenus des modèles pour leurs jeunes camarades.*

l'éducation à la citoyenneté se fait ainsi sans discours, par ces gestes d'entraide" (p 345). Il n'est pas surprenant que l'inspecteur qui a rédigé ce texte ait intitulé le paragraphe : **une reviviscence de "l'enseignement mutuel"**.

A cela j'associerai la démarche des réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Claire Héber-Suffrin nous dit que la réciprocité fonde la parité humaine. L'éducation à la citoyenneté est ici bien plus que comprise, elle est révélée.

VI - Enfin "...*tout ceci rassure l'élève, qui ressent très bien cette proximité, qui est méthodologique à l'entrée et qui souvent se fait en chemin affectueuse, puisqu'elle conjure en partie sa solitude*" (p 346).

Nous voici ainsi à cette relation affective qui se construit sur une relation de respect réciproque, et qui dans l'histoire de la famille a révolutionné les rapports de ses membres.

VII - L'élève, l'enfant "*se rend compte que les adultes se penchent sur lui. Pour l'institution, le temps de l'étude oblige à regarder les obstacles par l'autre bout. Assis à côté d'un enfant qui ne sait pas trouver la porte d'entrée dans un travail difficile, l'adulte descend de sa fonction de domination certaine*" (p 346).

Cette évolution est également soulignée avec l'éducation à l'orientation et l'heure de vie de classe qui peuvent apporter les mêmes bénéfices.

normes scolaires, normes familiales...

Si la cohérence entre les institutions entraîne autoritarisme, dictature, manque de liberté, comme le dit F. de Singly*, nous sommes là au cœur du problème que le travail de recherche que j'ai mené, avec l'histoire des institutions scolaires et familiales, m'a permis de découvrir petit à petit. Les normes contraignantes de la société ne sont plus relayées par les familles, ou dans une moindre importance, et surtout il est rare de voir des familles aujourd'hui qui soient très contraignantes avec les tous jeunes enfants. Souvent l'Ecole primaire, avec sa pédagogie différente, ne le fait pas non plus. L'enfant arrive donc au collège sans connaître ces normes, et ne comprenant pas ce qui lui est demandé, se retire du jeu. "***Le modèle de domination pédagogique préfigure et contient le modèle de domination bureaucratique, il en est la justification profonde : si les individus n'avaient pas expérimenté, durant toute leur enfance, le mode de domination pédagogique, ils n'accepteraient jamais le mode de domination bureaucratique, elle leur apparaîtrait comme la pire des aliénations.***" (Lapassade, 1994, p 72), n'est ce pas simplement ce que font les enfants au collège ? Par contre, nombreux sont les parents, qui angoissés par l'entrée au collège de leur enfant, font pression au niveau des devoirs aussi bien sur leurs enfants que sur les instituteurs.

Si on constate que les enfants d'enseignants réussissent mieux au collège, ne serait-ce pas qu'ils sont simplement plus habitués à ces normes par leurs

*Journée d'étude "Famille, école : je t'aime, moi non plus" Palais du Luxembourg, Paris, 10/01/00.

parents-professeurs ? Mais jusqu'à quand ? Ces derniers aussi sont touchés par la nouvelle façon d'éduquer les enfants.

Les IGEN ont relevé la différence entre les déterminismes du primaire et du secondaire ; ils préconisent comme remède à une meilleure acceptation des deux institutions, la compréhension et le respect. Ne serait-il pas possible de pratiquer la même compréhension et le même respect entre les personnels de l'école et les familles ? La famille a fait le choix d'une nouvelle éducation, l'école n'a pas à juger ce choix. Par contre on voit bien à travers l'étude menée par les IGEN, que dans les études dirigées **le changement d'attitude des enfants ne dépend pas du tout des familles, mais bien de l'attitude des enseignants.**

conclusion

Ces avancées restent fragiles car le rôle de l'Etat n'a pas été éclairci. Nous avons vu que la majorité des IA.IPR ne se sont pas investis dans ce travail d'information auprès des chefs d'établissements et des enseignants pour le Nouveau Contrat de l'école. Que faut-il en conclure ?

Les IA.IPR sont nommés par le Ministre lui-même. Les pédagogues aujourd'hui se plaignent que les éléments les plus novateurs sont écartés de ces postes.

Parallèlement à cela les IGEN nous présentent le Nouveau Contrat pour l'école mis en place par le Ministre de l'Education Nationale, s'appuyant sur les recherches en pédagogie moderne. Le message est brouillé pour le moins, quand il n'est pas contradictoire. L'Etat est-il aussi victime du mythe fondateur de l'Université, et ce qu'il donne d'une main, il le reprend de l'autre ?

Comme Antoine Prost réclamant un consensus qui suppose l'existence de convictions partagées et qui renvoie à un ensemble de valeurs et d'idéologies, Philippe Meirieu nous dit "Il faut un mythe à la hauteur du mythe fondateur". Il faudra choisir entre le mythe de la République et le mythe de la tyrannie, entre la pédagogie qui respecte l'enfant, et la pédagogie qui le soumet à l'adulte.

DEUXIEME PARTIE

LA PROBLEMATIQUE DE LA DOMINATION

A L'EMANCIPATION

chapitre 6 - De la domination scolaire

introduction

La lecture de “La domination masculine” de Pierre Bourdieu m’a permis de rencontrer un sociologue qui analyse la domination de la même façon que Daniel Le Bon, fondateur de l’Eleuthéropédie (mots grecs : “éleuthéria” liberté, “paideia” éducation, formation – Le Bon, 1997).

Daniel Le Bon nous parle de l’origine de la domination - que l’on retrouve chez les primates les plus évolués - des mâles sur les femelles, sur les jeunes, sur les malades et les sujets âgés, domination instituée pour protéger le groupe des dangers qui le menace. Si les premiers hommes ont très probablement fonctionné de la même façon, cette domination physique individuelle a dû très rapidement évoluer vers des formes plus “socialisées” :

- alliance entre les plus forts.
- regroupement des plus faibles pour protéger les plus forts.
- alliance entre différentes formes de pouvoir : sorciers, savants, prêtres, juges, associées au pouvoir suprême parce qu’utiles à ceux qui le détiennent.

Les dominants, physiquement, économiquement, culturellement, sexuellement..., ont très vite compris l’intérêt qu’ils avaient à se servir des plus faibles et à hiérarchiser la société par des alliances nécessaires à leur survie.

Dans les lignes qui vont suivre je vais tenter de comparer la théorie des deux chercheurs sans oublier d’analyser d’abord la relation “Pédagogie et Pouvoir” avec J. C. Passeron.

Pédagogie et Pouvoir

J. C. Passeron nous dit ‘*En affirmant que “l’éducation peut tout, puisqu’elle fait danser les ours”, Leibniz exprimait une croyance en la toute puissance de l’éducation que la philosophie des Lumières devait, en Occident, porter à son paroxysme au XVIIIe siècle, mais dont on trouverait des exemples à toutes les époques au sein de l’intelligentsia*” (Encyclopaedia Universalis, vol.12, p 677c).

pédagogies et pouvoirs

De fait le pouvoir pédagogique n’existe jamais seul. Il est toujours relié “*soit de manière monopolistique, soit de manière concurrentielle, par un ou des pouvoirs sociaux : classes, groupes, institutions, Etat. Le pouvoir de prédisposer les individus à agir d’une manière déterminée est nécessairement un enjeu disputé entre les différentes forces sociales qui tendent même, dans les sociétés occidentales, à élaborer des stratégies de plus en plus conscientes pour se l’approprier*” (ibid, p 678c).

Nous comprenons encore mieux ce qui s'est passé au XIXe siècle après le monopole de l'instruction publique décidé par Napoléon et la lutte qui s'en est suivie entre la République et l'Eglise dont J.C. Passeron cite d'autres exemples :

- entre la papauté et les princes autour des universités médiévales.
- entre associations religieuses : ordres chrétiens et sectes bouddhiques.
- entre la bourgeoisie industrielle et la bourgeoisie traditionnelle, (le mouvement ouvrier ayant été, lui, tout simplement floué).
- au sein de l'appareil universitaire (batailles autour du latin, de l'enseignement moderne ou technique, des concours, du tronc commun etc...)

tous exprimant les intérêts de catégories, de classes, d'idéologies, d'appareils opposés (ibid, p 678c).

Ceci nous permet de comprendre *“les limites auxquelles se heurtent à plus ou moins brève échéance les tentatives de remise en question de l'ordre social ou culturel que des réformateurs ou des protestataires réussissent parfois à développer au sein d'un système éducatif ou sur ses marges : le rappel à l'ordre n'est jamais bien long à intervenir...”* (p 678c) :

- intervention de l'autorité publique,
- sanction de la hiérarchie,
- dissuasion,
- isolement social et idéologique.

“Enfin, le rappel à l'ordre des marginaux et des francs-tireurs est peut-être plus facile et plus efficace que jamais dans les sociétés modernes où le travail et l'organisation pédagogiques dépendent presque toujours du soutien financier de l'ordre institutionnel ou social, que les novateurs prétendent remettre en cause : le mythe contestataire d'une université critique trouve là son impossibilité la plus visible” (ibid, p 679a).

pédagogie et sélection : la reproduction

J. C. Passeron reprend alors la fonction de reproduction des inégalités sociales transmise par l'école. Thème qu'il a étudié avec P. Bourdieu dans le livre *“la Reproduction”* : *“Les différences culturelles qui séparent couches et classes sociales ne peuvent produire l'inégalité scolaire, et par-là se reproduire d'une génération à l'autre, que dans la mesure où l'école tend, par toutes les caractéristiques de sa pédagogie (...), à confirmer, en les transformant, les inégalités de départ”* (ibid, p 679a). Nous avons déjà vu avec J. Foucambert l'héritage de l'école de Jules Ferry.

pédagogies et rapport de forces

Après la reproduction sociale transmise par l'école, J. C. Passeron nous explique le comment de cette situation en introduisant la notion de **relation sociale dissymétrique** *“c'est-à-dire un rapport de forces plus ou moins implicite”* (ibid, p 679c). *“Le pouvoir d'enseigner repose dans tous les cas sur un pouvoir social, et cela reste vrai des pédagogies les plus libérales, y compris les pédagogies non directives. Parents, enseignants, éducateurs et prédicateurs n'ont en définitive pouvoir d'influencer que parce qu'ils ont la société - ou au moins un groupe social - derrière eux”* (ibid, p 679b).

de la légitimité pédagogique à la domination intégrée

“Le rapport de forces nécessaire à l’instauration d’une relation pédagogique présente cependant une particularité : il ne peut produire d’effet pédagogique qu’à condition de ne pas apparaître comme tel” (ibid, p 679c). Si l’éducateur se permettait de faire étalage de sa force la domination du système serait impossible alors que déployer ses forces permet la domination politique. “...l’influence pédagogique suppose que ceux qui la subissent croient à la légitimité des émetteurs et des messages pédagogiques : ainsi, dans le cas de l’éducation familiale comme de l’éducation scolaire, la reconnaissance de la légitimité d’une instance pédagogique n’est pas autre chose que la méconnaissance du caractère social de l’autorité dont elle est dotée... la légitimité d’un pouvoir fait l’essentiel de ce pouvoir” (ibid, p 679c).

La domination, histoire ou nature ?

Pierre Bourdieu a mis à jour dans sa recherche ethnologique sur “une tradition exotique” (la tradition kabyle) “une archéologie objective de notre inconscient” (1998, p.9) permettant ainsi de façonner “l’instrument d’une véritable socioanalyse”. “Les structures de domination sont... le produit d’un travail incessant (donc historique) de reproduction auquel contribuent des agents singuliers et des institutions” (p.40, ibid). Long processus responsable de la transformation de l’histoire en nature et de l’arbitraire culturel en naturel.

“Les apparences biologiques et les effets bien réels qu’a produit, dans les corps et dans les cerveaux, un long travail collectif de socialisation biologique et de biologisation du social se conjuguent pour renverser la relation entre les causes et les effets” et donner l’illusion d’une “construction sociale naturalisée (les”genres” en tant qu’habitus sexués) comme fondement en nature de la division arbitraire qui est au principe et de la réalité et de la représentation de la réalité et qui s’impose parfois à la recherche elle-même” (p.9, ibid).

Domination incorporée, Oppression intériorisée.

Daniel Le Bon précise “qu’il ne suffit pas de savoir les choses, il faut encore avoir pris conscience de certaines réalités... Cette conscience se trouve fortement freinée par le fait que le plus souvent l’oppression a été “intériorisée”, c’est à dire qu’elle est devenue... quelque chose qui va de soi, qui est normal, donc justifiée...” (1997, p.122).

La violence symbolique qu’évoque Bourdieu, “s’institue par l’intermédiaire de l’adhésion que le dominé ne peut pas ne pas accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu’il ne dispose... pour penser sa relation avec lui que d’instruments de connaissance qu’il a en commun avec lui et qui, n’étant que la forme incorporée de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle” (1998, p.41).

Pierre Bourdieu et Daniel Le Bon nous proposent de reconnaître la domination dans tous les lieux de pouvoir, institutions étatiques ou groupes,

imposant des normes qui entravent l'épanouissement des personnes et dont l'origine est tout de même la domination masculine.

des effets de la domination.

Révéler le caractère paradoxal de la doxa en prenant conscience "*que l'ordre établi, avec ses rapports de domination, ses droits et ses passe-droits, ses privilèges et ses injustices, se perpétue... aussi facilement... et que les conditions d'existence les plus intolérables puissent si souvent apparaître comme acceptables et même naturelles*" (Bourdieu, 1998, p.10), et démonter les processus responsables de la transformation de l'arbitraire culturel en naturel, risque de mettre en évidence des constantes et des invariants. Ils éternisent en la ratifiant une représentation conservatrice et sont imposés par des "mécanismes" et des "institutions historiques". Ici nous retrouvons les conclusions de Jean Foucambert (1986, p 128 à 130).

Daniel Le Bon met en évidence que le contenu de l'oppression est "*l'absence (ou l'extrême limitation) du choix de l'opprimé*" et en conséquence la perte "*d'une partie plus ou moins importante de sa liberté, ce qui est évidemment et directement contraire à son plein épanouissement humain*" (1997, p.119).

reconnaître la domination.

"*La force symbolique est une forme de pouvoir qui s'exerce sur les corps, directement, et comme par magie, en dehors de toute contrainte physique ; mais cette magie n'opère qu'en s'appuyant sur des dispositions déposées, tels des ressorts, au plus profond des corps*" (Bourdieu, p.44). Grâce au concept "d'oppression intériorisée" ou "travail d'incorporation" mis à jour par Daniel Lebon et Pierre Bourdieu, nous pouvons comprendre comment les dispositions "naturelles" des personnes sont prêtes à réagir à toutes les sollicitations susceptibles d'apparaître dans les relations humaines et que les dominés "reconnaissent".

"*Les actes de connaissance et de reconnaissance pratiques de la frontière magique entre les dominants et les dominés que la magie du pouvoir symbolique déclenche prennent souvent la forme d'émotions corporelles... ou de passions et de sentiments... émotions d'autant plus douloureuses parfois qu'elles se trahissent dans des manifestations visibles, comme le rougissement, l'embarras verbal, la maladresse, le tremblement, la colère ou la rage impuissante, autant de manières de se soumettre, fût-ce malgré soi et à son corps défendant, au jugement dominant, autant de façon d'éprouver, parfois dans le conflit intérieur et le clivage du moi, la complicité souterraine qu'un corps qui se dérobe aux directives de la conscience et de la volonté entretient avec les censures inhérentes aux structures sociales*" (Bourdieu, p.45).

Daniel Le Bon, de façon plus concise parce qu'il s'adresse à des personnes déjà sensibilisées à ces souffrances par leur formation à l'éleuthéropédie, nous dit plus simplement : "*Chacun peut et devrait profiter de certaines occasions plus sensibles pour éprouver de manière consciente combien certains cadres qui*

nous entourent étouffent ce qui est le plus important en nous: notre épanouissement, notre liberté, notre conscience.

Il ne s'agit plus cette fois d'enregistrer une information, mais de prendre conscience "à chaud" de l'obstacle créé par l'institution, de l'oppression exercée par des règles inadaptées. Assez souvent cette prise de conscience prend un caractère assez soudain, surprenant. Des sentiments naissent alors, de frustration, de révolte, d'impuissance."... Pour sortir de l'oppression intériorisée, "il faut, qu'à l'information théorique, générale et spécifique, sur l'oppression vienne s'ajouter la rencontre concrète, ressentie, avec un fait d'oppression. Des millions de femmes, aujourd'hui encore, ne se doutent pas qu'elles sont opprimées en tant que femmes, comme des millions d'Afro-Américains ne voulaient pas sortir de leur oppression, persuadés que leur condition était normale, voulue par Dieu... le plus souvent ce sera l'expérience personnelle concrète d'une oppression subie ou exercée qui fera passer du niveau de l'information à celui de la prise de conscience" (Lebon, 1997, p.122).

"L'enfant doit être soumis à une action continue et permanente pour être éduqué. Ce qui se joue dans cette forme de structuration du temps c'est la soumission de l'esprit pour "fixer une intelligence vagabondant selon son désir". A travers cette prise en charge de tous les instants, le souci d'une emprise totale sur l'enfant apparaît" (Thin, p 26).

peut-on en sortir ?

Bourdieu et Le Bon reconnaissent la difficulté de sortir de cette condition :

- *"Les passions de l'habitus dominé..., relation sociale somatisée,... ne sont pas de celles que l'on peut suspendre par un simple effort de la volonté, fondé sur une prise de conscience libératrice. S'il est tout à fait illusoire de croire que la violence symbolique peut être vaincue par les seules armes de la conscience et de la volonté, c'est que les effets et les conditions de son efficacité sont durablement inscrits au plus intime des corps sous forme de dispositions" (Bourdieu, 1998, p45).*

- *"Généralement, l'opprimé résiste - parfois avec violence - à la prise de conscience de son oppression. Et cela sans doute pour plusieurs raisons, la première étant que la prise de conscience de l'oppression qu'il subit risque de lui rendre intolérable sa condition actuelle d'opprimé. En deuxième lieu, l'opprimé pressent une partie des obstacles et des conflits qui l'attendent et enfin il n'est pas vraiment convaincu que sa condition de libéré sera plus confortable que sa condition d'opprimé" (Le Bon, 1997, p.123).*

Ceci a été remarquable après la chute du Mur de Berlin qui a soulevé un espoir immense des deux côtés de la frontière. Mais, malheureusement, le développement économique n'a pas pu suivre immédiatement. Les privations demandées aux habitants de l'Est, qui ne pouvaient accéder aux "richesses" de l'occident, et aux habitants de l'Ouest, qui ont eu des restrictions financières pour faire face aux problèmes de l'Est, ont participé à la chute du Gouvernement ; et nous

avons pu voir des habitants de l'Allemagne de l'Est regretter le temps du Communisme, et probablement des Allemands de l'Ouest regretter le Mur de Berlin.

évolution d'une institution.

Les effets et les conditions de l'efficacité de la violence symbolique sont durablement inscrits au plus intime des corps sous formes de dispositions nous rappelle Bourdieu. *“Mais un rapport de domination qui ne fonctionne qu'à travers la complicité des dispositions dépend profondément, pour sa perpétuation ou sa transformation, de la **perpétuation** ou de la **transformation des structures** dont ces dispositions sont le produit”* (Bourdieu, p.48).

Daniel Le Bon nous dit aussi : *“Il est historiquement vérifié que la liberté juridique - quand elle n'est pas étendue concrètement à tous les autres domaines - permet toutes les oppressions. Croire que la loi va libérer est utopique si la loi ne s'inscrit pas dans une réforme plus générale des **mentalités et des structures**”* (1997, p.119).

Perpétuation des mentalités et inébranlables structures sont les deux conditions qui permettent à Pierre Bourdieu et à Daniel Le Bon d'expliquer la difficulté de faire évoluer une institution. Mais en même temps, ils donnent des pistes pour chercher des chemins possibles à cette transformation.

lutter contre l'oppression ?

“Cette révolution dans la connaissance ne serait pas sans conséquence dans la pratique, et en particulier dans la conception des stratégies destinées à transformer l'état actuel du rapport de force matériel et symbolique entre les sexes (ou dans la société). S'il est vrai que le principe de la perpétuation de ce rapport de domination ne réside pas véritablement, ou en tout cas principalement, dans un des lieux les plus visibles de son exercice, c'est-à-dire au sein de l'unité domestique... mais dans des instances telles que l'Ecole ou l'Etat, lieux d'élaboration et d'imposition de principes de domination qui s'exercent au sein même de l'univers le plus privé, c'est un champ d'action immense qui se trouve ouvert... aux luttes politiques contre toutes les formes de domination.” (Bourdieu, 1998, p.10). *“Seule une action politique prenant en compte réellement tous les effets de la domination qui s'exercent à travers la complicité objective entre les structures incorporées (tant chez les femmes que chez les hommes) et les structures des grandes institutions où s'accomplit et se reproduit non seulement l'ordre masculin, mais aussi tout l'ordre social (à commencer par l'Etat, structuré autour de l'opposition entre sa “main droite”, masculine, et sa “main gauche”, féminine, et l'Ecole, responsable de la reproduction effective de tous les principes de vision et de division fondamentaux, et organisée elle aussi autour d'oppositions homologues) pourra, sans doute à long terme, et à la faveur de contradictions inhérentes aux différents mécanismes ou institutions concernées, contribuer au dépérissement progressif de la domination masculine”* (Bourdieu, 1998, p.125).

domination et histoire

A travers l'histoire de Napoléon et de l'école et ses structures, à travers le travail ethnographique de Bourdieu sur la domination, le langage employé,

nous pouvons détecter les systèmes de contraintes mis en place depuis le 1er Empire. C'est ici que nous pouvons comprendre pourquoi Philippe Meirieu a pu dire qu'il n'existe pas d'autre pays que la France qui ait construit son système scolaire à ce point contre la famille. Avant cette époque la société, dominée par l'Eglise et son système théocratique, s'appuyait sur la famille pour transmettre ses valeurs. Une autre domination intégrée était opérante. Napoléon pour écarter leur influence a supprimé le "chaînon" Famille/Eglise et l'a remplacé par l'Ecole et le corps enseignant (monopole):

Etat / Eglise / Famille
Enfants

EGLISE
le Pape
Cardinaux
Archevêché
Evêché
Paroisse
Prêtre
Famille
Enfants

Etat / Ecole / Corps Enseignant
Enfants

ECOLE
Napoléon 1er
Ministres (Educ. Nationale)
Rectorat
Inspection académique
Etablissement Scolaire
Chef d'Etablissement
Corps Enseignant
Enfants

"La pensée est mise sous le boisseau... Mais Napoléon veut mouler la pensée sur la sienne propre. Son autorité ne supporte aucune exception. L'Eglise subit le sort commun. Car la religion ne doit servir qu'à la plus grande gloire du régime" (Ponteil, p 210).

Mais l'Eglise reste maître de l'instruction avec les Congrégations et les Frères des écoles chrétiennes que Fontanes n'a pas écartés. Plus tard la République, pressentant le danger toujours présent de l'influence de l'Eglise, a proclamé l'Ecole publique, laïque, obligatoire, puis la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Ces deux systèmes clos (Eglise et Ecole) dépendaient de traditions savamment entretenues et pesaient lourdement sur le développement psychique des individus comme nous l'avons vu avec Jean Foucambert et Bourdieu.

A la culture judéo-chrétienne, à dominante masculine, s'ajoutera le patriotisme républicain, fidèle aux partisans de la Révolution de 1789. C'est ce que nous pourrions appeler la notion de "superego de la culture" (Encyclopaedia Universalis, vol. 19, p 950) unifiant les divers éléments formant la légitimité et dictant la soumission aux normes du bien et du bonheur de la société d'alors. Un discours canonique dispense des modèles de conduite, un ordre moral précis - dictés par l'Eglise puis par l'Etat - et canalise tout en récupérant à son profit la culpabilité diffuse que le citoyen peut ressentir s'il ne se conforme pas. Nous retrouvons ici les valeurs de la bourgeoisie traditionnelle et du monde ouvrier socialiste tel que Jean Foucambert nous les décrit, détournées par la bourgeoisie industrielle (confert "les institutions").

Cette opposition a pu fonctionner pendant un certain temps, lorsque les valeurs Famille/Ecole étaient semblables. Aujourd'hui, avec des variables, les familles ont intégré d'autres valeurs et l'Eglise a perdu une grande partie de son influence. Vivrions-nous actuellement la prise d'indépendance de la société vis à vis de l'école et de ce qui enferme l'enfant et donc l'homme de demain ?

conclusion

Domination vient du mot latin dominus qui veut dire maître : tenir quelqu'un sous son autorité. Les adultes s'accordent donc le droit et le pouvoir de commander et de se faire obéir. Le même mot "maître" était employé dans le système oppressif de l'esclavage. Cette habitude qui nous est inculquée d'obéir à l'autorité qui décide pour nous, nous l'avons intégrée à cet âge tendre de la vie. Elle est devenue disposition naturelle (Bourdieu) qui nous empêche de remettre en question l'organisation sociale. Jean Foucambert nous dit que la société a été dépolitisée. Tous deux s'accordent à reconnaître l'incroyable acceptation de l'inégalité sociale et de la supériorité des dominants.

chapitre 7 - La vision de l'Education Nationale sur l'Ecole, la famille, l'enfant

structures de l'Education Nationale

MINISTRE et son Cabinet

DIRECTIONS

des personnels enseignants
des lycées et collèges
des écoles
des affaires financières
de l'évaluation et de la prospective
de la communication et des technologies nouvelles

I. G. E. N.

(nommés par le Président)

Pédagogie

Inspecteur Général de l'E. N.

I. G. A. E. N.

gestion administrative

Inspecteur Général Administratif de l'E. N.

RECTORATS

Recteur, Chancelier des Universités

(nommés par le Conseil des Ministres)

INSPECTION ACADEMIQUE - D. S. D. E. N.

(Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale)

(nommés par le Conseil des Ministres)

(même niveau que DDASS - DDE - DDA - Direction du Travail)

(proximité du Préfet / Etat)

I. E. N.

(Inspecteur de l'Education Nationale)

(nommés par le Ministre)

I. A. - I. P. R.

attaché au RECTORAT

(Inspecteur d'Académie -

Inspecteur Pédagogique

Régional)

(nommés par le Ministre)

ECOLES MATERNELLES ET ELEMENTAIRES PRIMAIRES

(gérées par les Communes)

ETABLISSEMENTS SCOLAIRES SECONDAIRES

(gérés par

Collège / *Conseil Général*

Lycée / *Conseil Régional*

MAITRES D'ECOLE

PROFESSEURS

LES ENFANTS

LES JEUNES

organismes consultatifs :

Conseil National des Programmes

Conseil Supérieur de l'Education

Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

introduction

Après un travail sur les institutions, sur la société et la famille, sur ce que pourrait être l'Ecole, ce qu'elle est réellement, nous allons essayer de voir comment les agents de l'éducation nationale voient les parents.

Sans que cette approche soit une recherche approfondie, elle permet toutefois d'examiner certains éléments. A travers les regards d'un inspecteur et d'un chef d'établissement que j'ai rencontrés, croisés au regard d'un ancien ministre, Claude Allègre grâce à son livre "Toute vérité est bonne à dire", nous pouvons comprendre ce que l'Ecole attend des parents.

les agents de l'Education Nationale

Il m'a semblé intéressant de rencontrer un inspecteur départemental avec lequel j'ai reconstitué l'architecture de l'Education Nationale (EN) avec ses différents niveaux de hiérarchie, et auquel j'ai posé quelques questions :

- différences entre le primaire et le secondaire dans les hiérarchies ?
- quelles représentations du mythe de l'école ?
- quelles attitudes vis à vis des familles ?

Je reprends dans le tableau "structure de l'Education Nationale" les différents niveaux de l'EN en précisant que le ministre de l'EN nomme les IEN et les IA-IPR (Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional). Cette précision me paraît importante car ce sont eux qui veillent, entre autres, à la mise en place des réformes sur le terrain, mission qu'ils ont mal assurée, au niveau des IA - IPR, lors de la dernière réforme de l'école qu'avait mis en place le Ministre, comme l'ont précisé les IGEN dans leur rapport en 1997 ; d'autre part c'est aussi le ministre qui décide des réformes.

En ce qui concerne le mythe de l'école, l'inspecteur que j'ai interrogé m'a cité celui de l'enseignement laïque et obligatoire mais ne m'a pas parlé de la "direction des esprits" qui était le mythe de la mise en place du monopole voulu par Napoléon.

L'école a eu une évolution liée à l'histoire du Pays et à la mission qui lui a été confiée : instruire les jeunes. Son rôle serait aussi de conforter la famille dans le sien et répondrait à l'attente de la nation. Les agents appliquent les directives de l'EN et ne décident pas eux-mêmes de la politique scolaire. Ce sont des fonctionnaires d'Etat, au service de l'Etat.

entre théorie et pratique

Ce qui précède m'a paru en opposition avec une phrase qui s'est glissée dans l'entretien : "*aujourd'hui l'école est là, non pas pour faire, mais pour refaire l'éducation des familles*". Plus tard, par téléphone, j'ai demandé à cet inspecteur des éclaircissements sur l'opposition qui m'était apparue concernant les familles. Il m'a été répondu que ce n'était pas une mission clairement établie, fixée à l'école, mais a reconnu qu'elle était implicite. J'ai en effet retrouvé cette "consigne" dans l'ouvrage de Jean Foucambert lors de la création de "la Communale" : "*...exercer indirectement une action de formation sur les adultes à travers les enfants*" (p 33).

Aujourd'hui "...la lutte contre "l'échec scolaire", par le biais de l'action sur les familles les plus éloignées du mode scolaire de socialisation (familles populaires), participe de tentatives de contrôle des "classes dangereuses", et surtout d'assujettissement de ces populations au mode de socialisation et au mode de vie dominants" (Thin, p 241).

aucun suivi des actions

Une autre caractéristique de la gestion de l'école (à l'origine du conflit qui nous a opposé au nouveau principal du collège lors de son affectation) est qu'il n'y a pas de projet d'équipe dans un établissement, mais des projets conçus par une personne. Ces projets sont mis en place, accompagnés, et clôturés par cette même personne. Après son départ rien n'oblige le successeur à poursuivre ces actions. Daniel Thin, lors d'une journée de formation à Montélimar avec le C. R. E. F. E. *, alors que j'exposais cette difficulté, reconnaissait que les conflits des parents avec l'école surgissaient souvent à l'occasion de la mutation du chef d'établissement et de la prise de fonction de son successeur lorsque leurs gestions étaient très différentes.

cloisonnement

Si l'on examine les structures hiérarchiques de l'EN on peut observer qu'elles sont très cloisonnées, telles des poupées gigognes qui s'emboîtent les unes dans les autres. Chacun possède une grande indépendance.

- le professeur et la classe
- le chef d'établissement et son équipe pédagogique
- l'inspecteur d'académie et les établissements scolaires
- le rectorat et les inspections académiques
- le Ministère et les IA - IPR et les IEN
- le Ministère et les rectorats

"J'ai dit un jour "L'Education nationale, c'est un conglomérat de professions libérales nationalisées." C'est la vérité. Les inspecteurs d'Académie ne dépendent pas vraiment des recteurs, les proviseurs ne dépendent pas des inspecteurs d'Académie, les professeurs ne dépendent pas des proviseurs. ... Comment voulez-vous assurer un fonctionnement normal dans ces conditions?" (C. Allègre, p 52).

Entretien avec un proviseur de lycée, le 24 Mai 2000

Questions :

Quel est le mythe initial de la fondation de l'école ?

Quelle représentation avez-vous des parents en tant qu'agent de l'E. N. ?

L'Ecole peut-elle avoir une influence sur les parents ?

Deux façons de voir les parents :

1) *Ce sont des alliés.* Ils ont un autre éclairage sur la vie de l'école, parce qu'on est dedans on ne voit pas tout, ils nous renvoient à une réalité.

A force d'être "centre" on ne voit plus avec autant de netteté.

Ils nous remettent sur le droit chemin.

C'est une aide extrêmement appréciable.

2) *Ce sont des empêcheurs de tourner en rond.* Nous avons des idées arrêtées sur certaines choses. On les pense juste. Le parent n'est pas dans le système. Il ne voit pas le bien fondé de la chose et n'a pas tous les éléments qui permettraient d'apprécier.

L'école doit avoir une influence sur les parents qui n'ont plus les valeurs parentales, qui ont démissionné de leur rôle. Si les parents fréquentent l'école ils retrouveront peu à peu un cadre, l'idée du juste et de l'injuste, le respect à reconquérir. Trop de parents soutiennent leurs enfants envers et contre tout. L'école peut avoir une bonne influence sur eux.

A partir du moment où ils confient leur enfant à l'école ils doivent savoir respecter et connaître le fonctionnement du lieu où ils mettent leur enfant. C'est vrai elle est obligatoire, mais l'école est une entité créée par la société et il ne faut pas y adhérer sans en connaître le fonctionnement. Connaître le pourquoi. Nous nous sentons tous éducateurs.

Il faut faire découvrir aux jeunes qu'ils sont bons aussi, s'ils le comprennent ils peuvent s'épanouir et favoriser le revirement des parents vis à vis de l'école.

Pensez-vous que les réactions des enfants influencent celles des parents ?

Oui (très net). Il y a identité de réactions entre celles des enfants et celles des parents.

Pensez-vous que lorsque l'enfant se réconcilie avec l'école le parent aussi ?

Oui, tout à fait.

Mythe de l'école pour les parents : elle n'a pas d'existence véritable, c'est un passage obligé sur lequel ils n'ont pas de prise, son but est inatteignable.

Pour les agents de l'école : Certains agents de l'école sont complètement opposés aux parents. Ils n'auraient jamais dû entrer dans l'école.

Existe-t-il dans la formation donnée aux agents de l'école des consignes spécifiques à l'attitude qu'ils doivent avoir envers les parents, ou pensez-vous que cela tienne plutôt de la personne ?

Je pense que cela tient plutôt de la personne car je ne vois rien dans la formation que j'ai reçue qui soit de cet ordre là.

Je pense qu'il ne faut pas être dans sa tour d'ivoire, il faut rester humble et savoir accepter les vues des autres.

Est-ce que les parents ont peur de l'école ? OUI (très net).

Les professeurs ont un savoir, les parents y ont parfois échoués.

ça fait plaisir de faire peur !

d'avoir le pouvoir du "savoir" !

Ils peuvent peser de tout leur poids sur le parent. Il a sa petite place, il y reste.

Les professeurs n'ont même pas conscience de cette supériorité et seraient surpris qu'on leur en parle.

du côté des enseignants

Les conflits dans l'enseignement ont surtout pour catalyseur la relation parents/enseignants. Quel est donc le regard des enseignants sur l'école ? Le livre de Claude Allègre *Toute vérité est bonne à dire* (Laffont, 2000) pourrait nous aider à comprendre ce qui se passe au niveau des syndicats enseignants. Un dialogue instructif nous est offert : (p 29/30)

Laurent Joffrin : parle de "Centralisation... enracinée dans l'Histoire... héritage de l'esprit républicain d'origine, égalitaire et centralisateur".

Nous avons vu l'origine de l'institution scolaire telle que Napoléon l'a voulue pour asseoir son pouvoir et non pour permettre à la République de fonctionner.

"Claude Allègre : répond ...*Pour beaucoup, égalité veut dire centralisation. Dans l'esprit de certains syndicats animés par d'anciens communistes, c'est clair. Pour beaucoup d'entre eux, l'échec du centralisme soviétique était dû à la mauvaise application de principes équitables ! L'organisation centralisée, normalisée, mécanisée, était l'exemple à suivre... Naturellement, cette centralisation était contrôlée au sommet par des commissions paritaires où les apparatchiks syndicaux, permanents, immuables, payés pour cela - néanmoins...techniquement compétents - faisaient la loi. D'ailleurs, les membres de ces commissions se nomment eux-mêmes "commissaires". Ils ne disent pas "commissaires du peuple", mais on n'en est pas loin.*

L. J. : *Et l'administration, dans tout cela, que faisait-elle ? Elle laissait faire les syndicats ?*

C. A. : *L'administration vivait en symbiose avec les syndicats. François Bayrou avait abdiqué devant le SNES et avait décidé de cogérer l'Education Nationale avec lui. L'administration venait de vivre quatre années où les syndicats étaient tout puissants. L'administration était traumatisée... Lorsqu'un administrateur s'opposait trop vivement à l'un des leaders syndicaux du SNES, il était rappelé à l'ordre par le ministre lui-même. Nous avons dû opérer une reconquête républicaine... C'était difficile, car beaucoup de fonctionnaires étaient d'accord avec les syndicats sur le principe de la centralisation... **Dans l'anonymat absolu, sur un sujet donné, un fonctionnaire décide. Cela à travers les changements de ministre, les variations de conjoncture...** L'une des mesures que nous avons prises pour "dégraissier le mammoth" a consisté à changer d'affectation 80 % des fonctionnaires de l'administration centrale. Sans cela nous n'aurions pu réformer...*

L. J. : *N'avez-vous pas tendance à surestimer le rôle des syndicats !*

C. A. : *Non pas du tout ! Ce système immense, centralisé, figé, était cogéré avec les syndicats... Au niveau du ministre et de son cabinet, une connivence informelle et privilégiée s'était établie avec l'un des syndicats, le SNES, qui régnait en maître...*

D'autres (ministres) l'avaient fait avant lui, beaucoup d'autres. Cela traduit en fait le désarroi que les ministres ressentent devant l'immensité du système. Ils se disent : appuyons-nous sur les syndicats... (mais) Ce n'est pas une cogestion qu'ils (les syndicats) souhaitent. C'est une gestion corporatiste !"...(p 31).

Les syndicats d'enseignants, pour se libérer de l'emprise du système dominant de l'école s'appuieraient donc sur un système tout aussi dominant : un système centralisé bureaucratique soviétique ? ("virus pirate" du système central !). Ceci pourrait répondre à ma remarque soulevée en conclusion du chapitre NAPOLEON, (pour mémoire : Il serait intéressant de rechercher dans l'histoire des syndicats d'enseignants la manière dont ils s'y sont pris pour s'arracher à cette volonté de domination très forte. Ce pourrait être une explication de la force de leur propre structure. On ne peut se dégager d'une telle emprise qu'en étant également très fort.)

“Claude Allègre : (1981) La lutte à l'intérieur de la FEN a repris de plus belle. Son apogée s'est produite après le ministère Jospin et a conduit à l'éclatement de la FEN et à la formation de la FSU. La FSU comprend les ex-communistes, la FEN reste de tendance socialiste et le SGEN-CFDT joue un rôle ambigu entre les deux.” (p 64).

Laurent Joffrin : Les syndicats ne sont tout de même pas les seuls obstacles aux réformes...

C. A. : Non, je vous l'ai dit, l'obstacle principal, c'est la lourdeur du système, et la résistance des enseignants eux-mêmes, que les syndicats ne font que catalyser. Un marxiste dirait : l'opposition des enseignants du secondaire aux réformes est une opposition de classe, une défense des privilèges... L'autre obstacle, c'est la lenteur de la mise en oeuvre des réformes...” (p 65/66).

Centralisation :

- héritage de l'esprit républicain, égalitaire et centralisateur (p 29)
- organisation juste, assurant l'égalité puisqu'elle est aveugle (p 29)

Ceci est en contradiction avec d'autres faits avancés par Claude Allègre pages 222/223 :

“L'idée de mettre l'élève au centre du système éducatif était déjà inscrite dans la loi d'orientation qu'avait fait voter Lionel Jospin lorsqu'il était ministre de l'Education. Mais c'est une idée très mal acceptée chez les professeurs du secondaire... Et dans l'acceptation ou non de ce qui est une évidence, il y a là tout l'archaïsme et toutes les difficultés rencontrés par tous les ministres de l'Education Nationale depuis quarante ans... (L'école de Jules Ferry a cessé d'exister en tant qu'institution cohérente au cours des années soixante. Mais elle n'a pas été remplacée. Elle survit dans l'attente d'un nouveau projet cohérent ; qui met du temps à naître... J.Foucambert, 1986, p 128/130). Les syndicats enseignants, le SNES en particulier, seraient-ils à la base du manque de réformes du système ?

Depuis la création de la Sorbonne au XIIe siècle, les professeurs français pensaient que le professeur est le centre du système éducatif. N'oubliez pas que l'Université s'est fondée en Europe, sauf à Bologne, autour de quelques clercs soucieux de parler, de réfléchir et chercher entre eux. Ils ont admis auprès d'eux des disciples, plus que des élèves, qui étaient destinés eux-mêmes à être des futurs professeurs. Et cette idée n'a pas quitté l'imaginaire enseignant. Pendant longtemps les enseignants ont pensé que les meilleurs élèves devaient être enseignants et que l'Ecole ou l'Université devaient d'abord sélectionner et former des enseignants. Jusqu'à la

révolution de 68, c'était l'idée affirmée et défendue comme telle dans l'Université française.

... la logique de l'exclusion, la conception que l'enseignement secondaire est un enseignement d'élite réservé à quelques-uns, est très répandue. Cela se traduisait dans pratiquement tous les livres écrits par des enseignants à la rentrée 1999."

Egalité ou Elitisme ? Que cache la cohérence (apparente ?) du discours enseignant lorsqu'il défend un système immuable ? La volonté de Napoléon était "la direction des esprits". Comme je le soulevais dans ma problématique : Est-il possible que l'inconscient collectif de la profession soit bloqué par ce mythe fondateur et empêche toute évolution par la culpabilité qu'il fait naître ?

Daniel Sibony, dans *Violence* (1998), nous donne un éclairage :
"10 - Il y a la peur que certains éprouvent dans un groupe, notamment totalitaire - peur de parler, d'être déviant... Si l'on admet qu'un groupe rassemble des gens qui doivent se taire sur la même chose, maintenir un même non-dit, on voit que la peur qu'éprouvent certains, c'est leur tribut pour que le groupe tienne ; leur paiement pour que le lien autour de ce vide, de ce non-dit, se maintienne." (287).

Quel est ce "non-dit" ?

Notre expérience FCPE, là encore, pourrait nous aider à comprendre. Notre fédération a eu un conflit très dur à gérer au collège. Il concernait un courrier dont nous avons adressé un double à l'inspection académique, détaillant des problèmes latents de cet établissement que nous ne parvenions pas à résoudre de manière interne.

Ce courrier a déclenché une fronde de "tous les personnels" de l'établissement et une grève générale d'une journée "contre" la FCPE et "certains parents" orchestrées par le principal du collège qui n'a pas supporté d'être mis en défaut. Un refus massif de tous (?) car nous avons mis "sur la place publique" certains faits, car nous avons fait appel à la hiérarchie supérieure !

Nous nous étions permis de "dire". **Hors dans l'éducation nationale les parents n'ont "rien à dire". Ceci est la base même du système oppressif institué par Napoléon** : un "assujetti" n'a pas le droit de "dire" les choses. Les parents, dans l'inconscient collectif de la profession, continuent à n'avoir aucun droit, et surtout pas celui de parler. Les parents ont d'ailleurs bien intégré qu'ils n'avaient "rien à dire sur la pédagogie", alors que je vois une différence entre "pédagogie" et "transmission du savoir" (entretien D).

Si la règle est de "ne rien dire", celui qui transgresse prend de gros risques :

- les parents en prenant la parole pour dénoncer les problèmes.
- les personnels de l'éducation nationale car ils cassent la cohérence du groupe. Et nous savons maintenant que la domination est possible "grâce" à la cohérence d'un système.

A des échelles différentes, ce qu'a vécu Claude Allègre avec les syndicats d'enseignants en Mars 2000 et ce que nous avons vécu dans l'établissement a été du même ordre. Seuls les responsables étaient différents : *“Il y a dans toute vengeance un aspect phobique, même s'il n'est pas vécu comme tel. Tout comme il y a dans la phobie une vengeance implicite... C'est la vengeance du jaloux qu'on a privé de sa perfection, pour lui laisser ce manque à être qu'il vit comme un horrible manque d'appui. D'où le besoin de l'objectiver pour y prendre appui.*

C'est déjà une vengeance que d'en faire un objet phobique ; c'en est une autre de faire en sorte que ce rejet soit collectif. Une foule de phobiques du même (type d') objet, cela peut paraître monstrueux ; mais des groupes et des systèmes fonctionnent sur ce mode...” (D. Sibony, p 270)

*“...un phobique qui a gagné de l'assurance peut être assez redoutable quand sa peur se “libère”. La rage des gens peureux fait des massacres, quand ils tiennent l'objet phobique, devenu leur proie, quand leur peur, **“couverte” par un pouvoir**, leur laisse quelque répit. Le phobique s'y “restaure” narcissiquement. D'autres écrasent dès qu'ils le peuvent l'objet de leur phobie, comme si c'était l'objet qui avait produit leur phobie, alors qu'il sert à la fixer.”* (ibis, p 284).

Il faut être très fort pour supporter pareille épreuve. Mon expérience en éléuthéropédie m'a aidé à travailler sur ma souffrance à ce moment là et ma recherche sur la relation des parents à l'école m'a permis de comprendre ce phénomène d'exclusion poussé à son paroxysme. Il prend un aspect “personnel” étonnant et terrible.

Parce que j'étais plus sensible à mes relations alors, cette épreuve m'a aussi permis de comprendre un fait important. M. Barthélémy* (in V. E. I. n° 114, 09/98, p 82) nous dit que les revendications des fédérations de parents d'élèves sont à la mesure de leur subordination à l'institution scolaire. La FCPE a du mal à se démarquer des valeurs de la “culture enseignante” assez proche de ses propres valeurs. Plus que d'avoir du mal à se démarquer, ma constatation en la matière me fait dire que les parents-enseignants “censurent” la parole des parents à l'intérieur des fédérations de parents d'élèves. Lorsqu'une action est proposée contre les excès de la profession, les parents, encore une fois, “n'ont rien à dire”. Les enseignants ne leur reconnaissent qu'un seul rôle : les soutenir en demandant toujours plus de moyens ; “parents, enseignants, même combat !”.

Et si nos combats n'étaient plus les mêmes ?

*CEVIPOF, Fondation nationale des sciences politiques.

Un interlocuteur privilégié dans l'école : L'ENFANT

une minorité opprimée

J'ai qualifié les jeunes, à l'intérieur de l'école de minorité opprimée. Qu'en est-il ? La "minorité" n'est pas une notion juridique, elle doit se définir plutôt comme une notion socio-politique selon quatre éléments principaux (Encyclopédia Universalis, vol. 11, 1975, p 72-73) :

1° élément communautaire : Les membres d'une minorité possèdent en propre certaines caractéristiques qui les unissent tout en les distinguant du reste de la communauté nationale : les enfants et plus particulièrement les adolescents avec un glissement vers les pré-adolescents aujourd'hui.

2° élément quantitatif : Un groupe qui possède une cohésion historique (confert A. Prost) n'est minorité que s'il répond à une double condition du point de vue de son importance numérique :

- il doit comporter suffisamment de membres pour qu'il s'agisse d'un véritable groupe d'importance nationale.
 - il doit être nettement moins important que le reste de la population afin que celle-ci se trouve à son égard en situation de force. Cela seul rend possible l'oppression qui est inhérente à tout phénomène minoritaire.
- Ici les statuts adulte/enfant permettent déjà l'oppression.

"La répartition géographique n'est pas uniforme sur l'ensemble du territoire national. Cela veut dire que la minorité peut être majoritaire en certains points déterminés (l'école en l'occurrence). Cela la met en position de force, et une telle situation est particulièrement explosive."

3° élément psychologique : Une communauté cohérente et statistiquement minoritaire ne devient, au sens strict, une minorité que si elle a conscience de l'être. Il n'existe pas plus de minorité sans conscience d'elle-même qu'il n'y a de classe sans conscience de classe (confert J. Foucambert).

4° élément, l'oppression : En l'absence de cette oppression, on peut parler de groupe autonome, non de minorité.

adultes contre jeunes ?

Catherine Baker, dans son livre "Les cahiers au feu", nous permet de comprendre que la société, et les adultes qui veulent transmettre leurs valeurs, peuvent être très rapidement en position d'agents de l'oppression : "...*la loi (donc la punition) ne sert à rien d'autre qu'à enraciner dans les esprits l'idée qu'il convient d'obéir à Quelque chose, un principe Supérieur et extérieur à soi (d'autant plus extérieur qu'il a été "voté"). On ne peut guère intérioriser que ce qui n'est pas intérieur*" (p 59).

De la même manière les jeunes aujourd'hui risquent également de se sentir très vite "agressés" : "...*au cours de l'histoire, l'anti-vie a gagné et continuera à le faire aussi longtemps qu'on inculquera aux jeunes qu'ils doivent accepter les conceptions adultes du jour (Neill)*" (p 60).

regard sur les enfants

Ce “concentré” de pensées de Catherine Baker peut nous aider à comprendre à quel point un enfant peut parfois se sentir méprisé :

“Si un seul professeur s’était adressé à nous comme on a coutume de le faire avec les enfants, nous aurions été scandalisés... Toute la société méprise les enfants, mais l’école étant un lieu de concentration d’enfants, il apparaît que c’est un lieu de concentration de mépris...” (p 114)

“C’est vraiment trop simple d’écraser un enfant dans un lieu où sa parole et tout son comportement sont notés et interprétés comme étant ceux d’un bon ou d’un mauvais élèves” (p 116)

“...j’ai toujours cru que cette force d’être “de leur côté”, ça devait leur donner le respect de soi. Parce que l’enfance c’est physiquement le temps de la dépendance, ça ne peut être acceptable, aux yeux de celui qui dépend des adultes pour manger et survivre, que si la force des grands est pour eux. C’est bien difficile à exprimer : ma force physique (mon savoir etc) n’a qu’une seule chance de ne pas écraser le tout petit, c’est si elle est uniquement une aide aimante” (p 117) **besoin de protection.**

“Moins un enfant connaîtra d’entrave à son désir de liberté et plus il avancera dans la force d’être lui-même. Il ne sera pas nécessairement bon, pas forcément méchant, mais il sera authentique... L’être authentique... cherche l’accord, l’harmonie, et je n’ai rien d’autre à craindre face à lui que mon propre manque d’authenticité” (p 365)

“Plus on devient soi, plus on cherche sa vérité, moins on “pense aux autres” (car on ne pense qu’aux autres, et avec quelle anxiété !), et plus on offre à autrui une oasis reposante dans la foule. C’est alors que le monde vit et que la société est abolie” (p 436)

“La fameuse “démission des adultes” que dénoncent ceux qui regrettent les fessées de leur enfance, nous ne la voyons pas dans le refus de l’autorité mais au contraire dans l’acceptation de toutes les autorités” (p 443)

“Pour moi une éducation à sens unique est un dressage. Je ne peux admettre qu’une éducation absolument réciproque...c’est à dire que nous nous formons et que jamais nous ne nous arrêtons dans une forme donnée...” (p115)

En cela elle rejoint certaines expériences qui se sont montrées positives pour les “personnes” : l’enseignement mutuel, la nouvelle éducation, les réseaux d’échanges réciproques de savoirs, le tutorat, les “études dirigées”...

tous les adultes...

Au-delà de la relation que peuvent entretenir les adultes dans l'éducation nationale avec les enfants, je ne nie absolument pas que les parents aient aussi à travailler sur cette relation. Même si la famille a changé, les parents trouvent encore souvent très rapidement les limites de leur "patience".

Mon travail en éleuthérapie m'a permis de faire disparaître une grande partie de la violence qui se réveillait lorsque, dans certaines situations devant mes enfants, je me retrouvais en face de "mes manques". La prise de conscience de "ne pas me sentir protégée" a été une étape particulièrement importante dans ce cheminement.

concentration dans l'école !

Il y aurait lieu aussi de s'interroger sur le vécu de nos enfants dans les cours de récréation lorsqu'ils se retrouvent face à leurs camarades. Cette fameuse "socialisation" que nous recherchons dans l'école pour nos enfants me paraît un temps qui pourrait se révéler négatif, plein de souffrances pour certains parce que justement "ils ne se sentiraient pas protégés". Combien d'enfants sont capables de se défendre réellement devant les agressions de leurs camarades ? alors que les adultes répondent : "cela t'apprendra à vivre !"

Une formation sur la gestion des conflits, mise en place par une association "Génération Médiateurs" offre la possibilité d'apprendre à mieux se connaître. Les adultes, parents et enseignants, reconnaissent l'impact positif sur les élèves qui suivent cette formation. La socialisation serait, non pas "la loi de la jungle", mais comprendre ce qui se passe entre "soi et l'autre" alors que nous devons apprendre à vivre ensemble.

question ?

Enfin, dès lors que nous avons compris l'influence de la pédagogie, de la répétition d'un message, nous pouvons nous interroger sur l'impact des programmes de télévision sur nos enfants. Alors que certains enfants peuvent bénéficier d'activités variées pendant leurs temps de loisirs, que reste-t-il à ceux qui n'en ont pas les moyens ? Frustrations à l'école, Violence devant la télévision : un cocktail bien dangereux !

Le refus de l'élève du statut inférieur que l'Ecole veut lui imposer a probablement pour conséquence la violence qui s'installe chez les jeunes. Le constat de la domination, de l'inégalité, de l'injustice que subissent les jeunes à l'intérieur de l'école, alors qu'ils ne se résignent pas et ne sont pas suffisamment organisés pour construire un contre pouvoir efficace, les amène à la révolte. Ne pouvant pas tourner tout à fait cette violence vers les adultes, c'est vers leurs pairs qu'ils se retournent. Les adultes ont beau jeu de chercher la violence parmi les jeunes. Une nouvelle fois ils se dégagent de leur responsabilité. "*La recrudescence et la violence actuelles du combat des minorités ne sont que le résultat de tensions longtemps dissimulées et artificiellement contenues*" (E. U. vol 11, p 72 *ibid*), cette constatation ne pourrait-elle pas s'appliquer aux jeunes ?

Si l'école veut éviter une confrontation trop dure avec les parents, mais surtout avec les jeunes, elle devra accepter de changer. Il y a un énorme travail d'information à faire auprès des agents de l'EN et des parents (les fédérations de parents d'élèves n'y suffiront pas, trop peu de parents sont adhérents), de formation des éducateurs dans l'école.

conclusion

Pour sortir de la domination de ce système il faudra aider les individus à travailler sur la domination que nous avons tous, plus ou moins, intégrée. Ce n'est pas un travail facile comme nous l'avons vu avec P.Bourdieu. "... *L'accès à notre vrai Soi ne devient possible que lorsque nous n'avons plus à craindre le bouillonnant monde affectif de notre enfance. Une fois que nous l'avons vécu, il ne nous paraît plus étranger et menaçant. Il nous est connu et familier, n'a plus besoin de rester caché derrière les murailles de notre prison, l'illusion. Nous savons qui et ce qui nous a dés-axés, et c'est précisément ce savoir qui nous rend libres. Et finalement nous délivre aussi de nos vieilles souffrances*" (Miller p 57).

Les chefs d'établissements doivent apprendre à travailler avec les parents qui sont les premiers éducateurs, les enseignants aussi. Ils doivent de plus apprendre à accompagner leurs élèves. Les parents doivent comprendre que la pédagogie qu'ils ont connue n'est pas forcément la meilleure pour leurs enfants dans le monde actuel. Si ce travail réussit nous pourrions alors nous autoriser à rencontrer l'autre sans peur, pour un dialogue fructueux.

Napoléon, qui n'avait pas encore établi le monopole de l'instruction lorsqu'il était à Brienne, nous permet de comprendre que ce n'est pas l'enseignement qui pervertit l'enfant, mais bien la pédagogie et la concentration imposées aux enfants. La structure qu'il a mise en place permet, à ceux qui ont besoin de "se protéger" de leurs souffrances, d'exercer, pratiquement en toute impunité, leur pouvoir à la place qu'ils occupent. "*Ils ne savent pas qu'ils redoutent et fuient des dangers autrefois réels, mais qui ont cessé depuis longtemps de l'être. Ils sont poussés par des souvenirs inconscients ainsi que par des sentiments, et des besoins refoulés, qui, tant qu'ils restent inconscients et inexplicables, déterminent souvent leurs faits et gestes*" (Miller, p4). "*...Ils ont développé tout un art d'écarter leurs sentiments, car un enfant ne peut vivre ceux-ci que lorsqu'il y a quelqu'un qui l'accepte avec ces sentiments là, le comprend et l'accompagne... il ne peut vivre "pour lui seul" en secret ses réactions émotionnelles... Il doit les refouler. Mais elles restent stockées dans son corps sous forme d'informations*" (p 10 *ibid*). **Il a fallu se dominer !**

Quelles réflexions nous inspire Napoléon ?

“Comment expliquer la fascination exercée par Napoléon ? Faut-il le ranger, comme le faisait non sans nuances Carlyle, parmi les héros dont il serait le mythe le plus achevé ? Emerson voit en lui le représentant des classes démocratiques : “chacun des millions de lecteurs d’anecdotes ou mémoires ou vies de Napoléon se délecte, parce qu’il y étudie sa propre histoire. Napoléon est absolument moderne. L’homme de la rue trouve en lui les qualités des autres hommes de la rue. Il trouve un citoyen qui est arrivé à une position si dominante qu’il a pu satisfaire tous les goûts que l’homme du commun possède, mais qu’il est obligé de cacher et de refouler”. Plus simplement, et sans recourir à la psychanalyse (?), ne peut-on voir en Napoléon l’incarnation de la “volonté de puissance” ?” (E. U. vol.11, p 552 b)

A quel prix ? Souffrance de l’enfant, souffrance des hommes ?

chapitre 8 - Formation et Autoformation

introduction

Le travail de recherche entrepris a permis de mettre à jour l'autoformation des parents en lien direct avec leurs relations à l'École. Nous allons reprendre cette démarche grâce au travail de Pascal Galvani dans son livre *“Formation et Fonction de Formateur”* (1991). Bernadette Aumont nous permettra de comprendre le processus de l'acte d'Apprendre, pour étudier ensuite la Formation Expérientielle de l'Adulte avec Yvette Moulin.

formation et autoformation

“Alors que les sciences sociales semblent avoir largement “déconstruit” la notion de sujet, comment envisager que celui-ci puisse avoir un quelconque effet sur sa formation au milieu des déterminations de l’environnement physique et social ?” (p 11).

Irréductibilité de la personne, du sens et des valeurs dont elle est porteuse !

L'autoformation *“prône que les rapports temporaires de transmission, d’inculcation, d’imposition des données par d’autres, deviennent des rapports permanents de conscientisation de toutes les influences subies, sociales et non sociales (Pineau, 1978, p24)”* (in Galvani p 13).

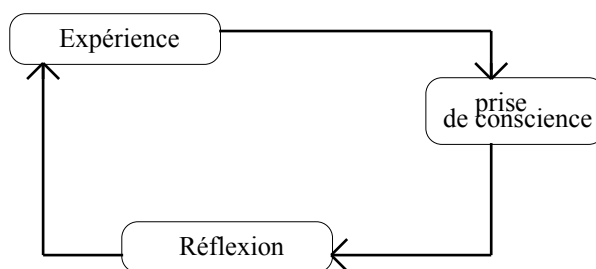
Le principal apport d'Edgar Morin, repris par Gaston Pineau, est de réhabiliter le sujet dans la démarche de recherche, *“ainsi la conception tripolaire de la formation (par Soi, les Autres, les Choses)...réintroduit le sujet dans ses interactions avec les deux autres pôles du processus. Elle offre une perspective théorique complexe mais qui a l’avantage de permettre une approche du réel plus complexe et, par là, moins aliénante”* (p 13).

Dans la première partie du chapitre consacré aux courants de l'autoformation, Pascal Galvani nous propose trois approches (p 23) :

- le courant **bio-épistémologique** qui envisage l'autoformation comme la fonction vitale de création de sa propre forme
- le courant **socio-pédagogique** qui désigne la capacité de s'éduquer par soi-même
- le courant **technico-pédagogique** qui définit l'autoformation dans un dispositif pédagogique, comme un temps de travail solitaire.

Création de sa propre forme : Bio-épistémologie

L'autoformation est une prise de conscience, c'est une action rétro-active (schéma p 24) :



Ce courant est essentiellement représenté par Gaston Pineau et Mathias Finger. *“Etymologiquement, former, donner ou créer une forme, c’est mettre ensemble des éléments dispersés (...). L’idée principale semble être celle d’une unification créatrice par la mise ensemble de différents éléments (Pineau, 1984, p 124)”* (in Galvani p 27). D’autre part, *“ce courant s’enracine aussi dans la psychologie cognitive et “relativiste” de Georges Lerbet qui présente un modèle théorique du développement du “système-personne” (cf.Lerbet, 1981)”* (in Galvani p 27).

Nous retrouverons l’évolution des parents dans ces deux courants:

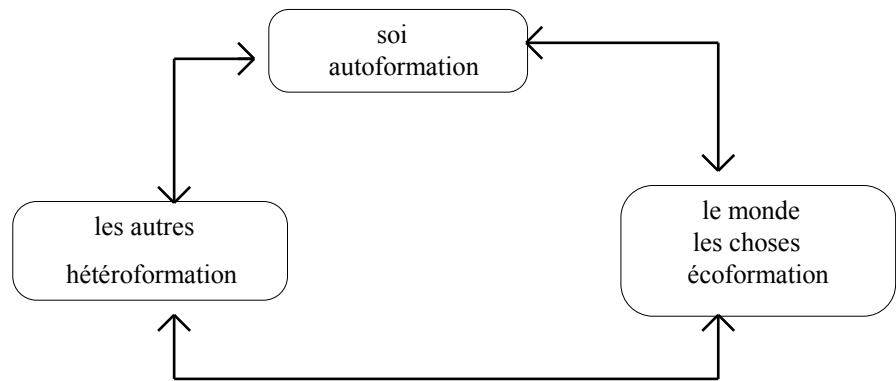
- d’une part par le lien qu’ils feront entre leur vécu et le vécu de leur enfant dans l’Ecole (unification créatrice par la mise ensemble de différents éléments),
- d’autre part par l’interaction qui se développe entre eux et l’Ecole et entre eux et leur milieu de vie (égo/milieu de vie/environnement).

L’autoformation apparaît comme un double processus réflexif (p29) :

- la prise de conscience de soi comme étant “formé” par les “Autres” (hétéro formation) et le “Monde” (éco formation).
- d’appropriation du pouvoir de formation par le sujet et de son application à lui-même : il se forme, il se produit.

“Entre l’action des autres (hétéro formation) et celle de l’environnement (éco formation) semble exister, liée à ces dernières, dépendante de ces dernières, mais à sa façon une troisième force de formation, celle du soi (auto formation). Troisième force qui complexifie le cours de la vie (...) rebelle à toute simplification unidimensionnelle (Pineau 1985, p 25)” (in Galvani, p 29).

Ceci nous permet de proposer le “*modèle tri-polaire (de G.Pineau) dans lequel le processus de formation peut être alternativement géré par trois “maîtres”* (Galvani, p29).



SOI (auto)

Née de l'action des autres et de celle de l'environnement, l'action de soi "*se fortifierait en utilisant les forces dont elle dépend, en réaction réflexe d'abord, en réflexion-action ensuite (...). C'est la dynamique réflexive qui permet d'opérer une boucle vitale (Pineau 1985 p 28)*" (in Galvani, p30).

Ceci correspondrait au phénomène de prise de conscience de la Domination Intégrée tel que nous le découvrirons chez les parents par le hiatus ou la différence constatée.

LES AUTRES (hétéro)

Cette formation reçue des "Autres" est dominante dans les premiers âges de la vie à travers la famille et l'école (cohérence et contrainte). "*Elle aboutit au processus de connaissance*" (ibid p 30) et permettrait aux parents de prendre en compte le désir de leur enfant et leur propre besoin.

LES CHOSES (éco)

"*C'est comme si la formation de soi, qui implique la relativisation des référents sociaux hérités, impliquait la formation de nouvelles relations à l'environnement le plus immédiat et le plus quotidien, l'environnement physique...(Pineau 1986, p41)*" (ibid p 31), l'Ecole en l'occurrence lorsque les parents se trouvent obligés d'avoir des relations avec l'institution (enfants en âge scolaire).

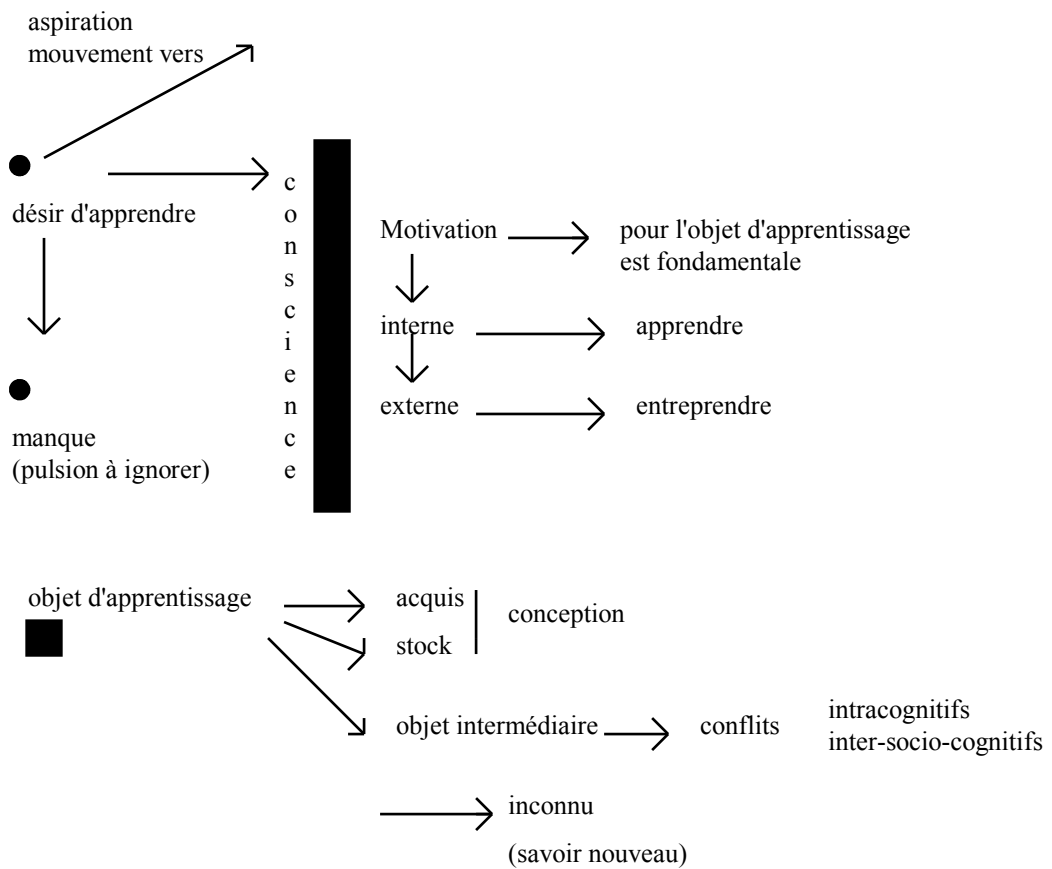
Ici s'arrête la comparaison que je peux faire avec le travail de Pascal Galvani car il n'existe pas de "formation" formelle des parents. La société semble commencer à prendre conscience de ce phénomène et si l'Ecole des Parents et des Educateurs existe depuis plusieurs décennies, tous les parents n'y ont pas accès.

Des groupes de paroles pour les parents commencent à se mettre en place également, impulsés par l'Education Nationale et auxquels les fédérations de parents d'élèves s'intéressent fortement. Est-ce un bien ou un mal que "d'autres" accaparent cette formation ? C'est une question qu'il faut sérieusement se poser car il ne faudrait pas que "la société" veuille encore une fois contrôler ce qui aujourd'hui reste du domaine de la liberté personnelle, même si cela ressemble plus à de "la débrouille" personnelle.

autoformation et apprentissage

L'autoformation permet l'apprentissage des personnes. Il peut être continu, c'est ce que nous retrouverons dans les entretiens A et C, mais il peut se produire des apprentissages fulgurants grâce au hiatus que nous retrouverons dans les entretiens B et D 1ère partie.

Que se passe-t-il lorsque se réactive le processus d'apprendre ? Dans son intervention Bernadette Aumont nous a permis d'approcher ce processus (*l'acte d'apprendre*, B.Aumont et P-M.Mesnier, 1992/1995, PUF) selon le schéma suivant :



“Dans la mesure où l'acte d'apprendre est un processus comme entreprendre et chercher ; il doit comme eux, s'originer dans une vieille histoire. Pour maîtriser la dimension temporelle de l'acte, il ne suffit pas de considérer ses résultats, il faut remonter à sa genèse.

L'histoire d'apprendre plonge dans un enracinement inconscient très archaïque que seuls des psychanalystes ont pu tenter de décrire. Lorsque nous avons découvert que le désir de connaître était à l'origine de la pensée, le rapport étroit

entre l'affectif et le cognitif s'est imposé à nous. Il devenait indispensable de décrire le processus apprendre en partant de ses fondements affectifs" (p 137).

PREAMBULE :

Avant d'aller plus loin, essayons d'abord de définir ce que nous avons à apprendre.

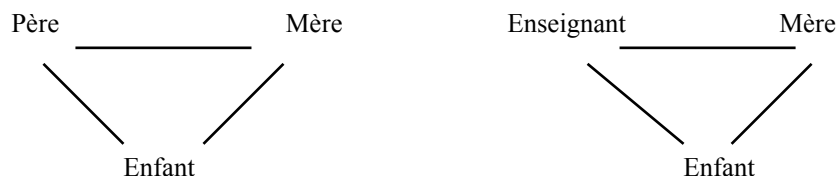
Ce travail de recherche a débuté lorsque je me suis demandée quelles étaient les relations qu'entretenaient les parents avec l'Ecole. J'ai découvert par la suite que cette Ecole s'était construite "contre" les parents, et qu'elle attendait "le silence" des parents pour dominer l'esprit des enfants.

Ce rôle "attendu" n'est plus relayé par certains parents, d'autres par contre continuent à "l'endosser" plus ou moins au prix d'une certaine culpabilité. S'il s'agit d'un "rôle" c'est qu'il a fallu un jour ou l'autre que nous l'apprenions. C'est un "rôle autoritaire" car pour que la domination puisse s'exercer il y faut la cohérence des institutions, scolaire et familiale. Auparavant, il s'agissait de la cohérence église/famille pour une autre domination.

Nous verrons avec les entretiens que ce "rôle" ne se "joue" pas sans souffrance, celle des parents, celle des enfants, celle des enseignants. Qu'advient-il de cette souffrance ?

Dans le premier chapitre "*Les origines du processus d'apprendre*" sont longuement développées par les auteurs. Nous en retraçons ici les grandes lignes :

Le désir de connaître :



La mère, premier objet d'investissement, est pour le nourrisson le premier objet à connaître. "*N'importe quel objet investi sera par la suite en lien avec ce premier objet/sujet*" (p 138)

CRITIQUE :

Comme dans le tryptique



nous voyons que chaque “Pouvoir” remplace les parents, ce qui à mon avis pourrait pondérer le triptyque Père/Mère/Enfant et relativiser le rôle parental.

La relation d’objet à la mère :

“La plongée dans les travaux psychanalytiques autour de “l’objet à connaître” suscite cette émotion que l’on ressent à la découverte de ce qui a trait aux origines...”le prototype de liaison qui engendre l’apprendre est bien le lien sein-bébé” ... C’est en lui que s’origine le désir de connaître dont dépend le désir d’apprendre” (ibid p 138).

CRITIQUE :

Désir de connaître / Désir d’apprendre

Besoin d’information / Désir de sens

tels que nous le précisait Patrick Viveret.

Besoin de protection / Désir de pouvoir

lorsque les parents ne peuvent pas protéger leurs enfants de la domination exercée par une institution. A partir de là nombreuses sont les occasions de souffrances et bien difficiles à préciser les liens de causes à effets.

“M.Klein a des mots très forts pour décrire les multiples obstacles dressés devant le désir de savoir de l’enfant et qui refoulent définitivement en lui toute possibilité de pensée originale en lui opposant une autorité puissante et invincible” (Aumont p 146).

Si “l’ignorance” permet de comprendre elle peut aussi exprimer la pulsion à ne pas connaître : *“Le danger qu’il y aurait à connaître instaure un état phobique de peur du savoir - qui n’exclut pas le désir - mais se manifeste par l’impossibilité d’apprendre et de penser” (ibid p 150).*

“Tant que les apprenants n’ont pu affronter leurs angoisses archaïques et les élaborer en représentations, le temps de la pensée est un temps de déstabilisation” (p 151).

“L’ignorance” peut également être perçue comme inhibition, comme une limitation fonctionnelle du moi :

- * une image de soi négative
- * un état de non-faire, d’impuissance, de peur
- * l’isolement, le retrait social, la dépendance
- * l’interdit d’ignorer et la culpabilité
- * l’oubli

Cette réflexion, accompagnée par “l’acte d’apprendre” nous a permis de mettre à jour ce que les parents devront affronter pour leur permettre l’apprentissage d’une nouvelle façon d’être avec leurs enfants. La deuxième partie du chapitre “les origines du processus d’apprendre” explique “la motivation d’apprendre” : *“si le désir d’apprendre s’origine dans l’inconscient du sujet, il déclenche des comportements repérables de motivation, qui est “mise en mouvement du désir” (Michel, 1989, p 37). Il s’ensuit que la motivation n’est “authentique”, ne*

provoque des comportements durables, que si elle se nourrit de la profondeur de ce désir, si elle produit des “aspirations”, sorte de projection des désirs dans un futur” (Aumont p 156), celui d'un nouveau rapport parent/enfant par exemple, celui de l'épanouissement des enfants, envers et contre l'Ecole.

Après les liens à repérer entre Formation et Autoformation de la personne, après l'approche de l'origine du processus d'Apprendre et de son blocage, nous allons examiner les conditions de l'apprentissage qui permettent aux parents de transformer les relations qu'ils ont avec leurs enfants avec :

- * l'éleuthéropédie
- * la Formation Expérientielle de l'Adulte

comment évoluer et sortir de la domination ?

l'éleuthéropédie

Daniel Lebon est le créateur de l'Eleuthéropédie qui propose d'accompagner ce long travail consistant à prendre conscience de l'oppression subie ou exercée pour s'en libérer.

Je peux voir la part de responsabilité que j'ai dans tous les actes que je pose, dans la signification que je donne à ce qui me touche, et de mieux comprendre mes réactions. L'éleuthéropédie donne des outils pour mieux vivre sa vie. C'est en travaillant sur nos émotions et nos sentiments que nous nous approchons de ce que nous sommes. Prendre conscience de ce que je me dis à l'instant où je me le dis, m'accepter telle que je suis, avec bienveillance et ne plus être la proie de débordements émotifs que l'on ne contrôle pas toujours est plus confortable à vivre.

“C'est dans cet accès spontané, tout naturel, à ses sentiments et à ses désirs personnels que l'être humain puise sa force intérieure et son respect de lui-même. Il a le droit de vivre ses émotions, d'être triste, désespéré ou d'avoir besoin d'aide sans trembler de perturber quelqu'un. Il a le droit d'avoir peur quand il se sent menacé, de se fâcher quand il ne peut satisfaire ses désirs. Il sait non seulement ce qu'il ne veut pas, mais aussi ce qu'il veut, et se permet de l'exprimer - que cela lui vaille d'être aimé ou détesté” (Miller, p 31).

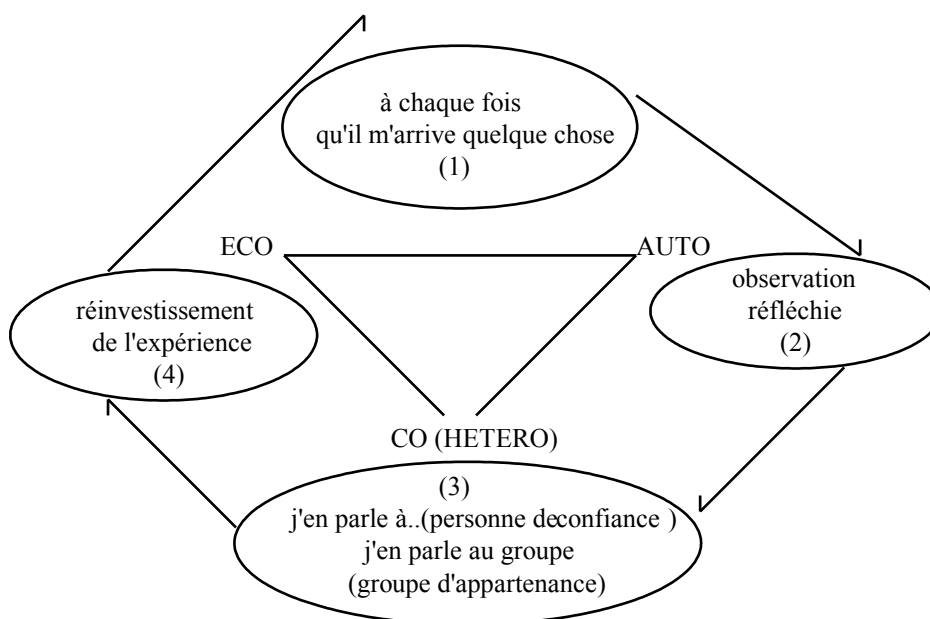
Entre autres influences à la source de cette méthode, nous pouvons citer celle de Moreno, inventeur du psychodrame et Carl Rogers dont la pratique des entretiens est reprise par la recherche-action. L'éleuthéropédie permet d'évoluer en quelques années très rapidement, mais certaines personnes ont la capacité d'évoluer en réfléchissant sur leur vie et toute leur vie, grâce à ce que Bernadette Courtois appelle la Formation Expérientielle de l'Adulte (d'après le schéma de Kolb), et à la Trilogie de Gaston Pineau.

formation expérientielle de l'adulte

Dans la vie on peut apprendre à apprendre, apprendre à être en relation avec “l'être”, apprendre toute sa vie, apprendre à être à l'aise dans les conflits en restant authentique.

Il existe des relations qui construisent ; comment ?

- (1) - il m'arrive une expérience
- (2) - j'y pense
- (3) - j'en parle à une personne de confiance : **relation duale**
j'en parle aux autres : **groupe d'appartenance**
- (4) - je choisis (de plus en plus) des situations dans lesquelles je me sens la capacité de vivre pleinement :
 - j'évite les situations que je repère comme étant difficiles pour moi.
 - je choisis les situations que je décide de vivre.



Formation Expérientielle de l'Adulte
Bernadette Courtois (schéma de Kolb)

Tripolaire de
Gaston Pineau

La troisième étape est beaucoup plus compliquée que le simple passage de l'implicite à l'explicite telle que Kolb l'a décrite.

La relation duale se vit avec une personne qui nous témoigne de l'intérêt, nous accepte telle que nous sommes, qui n'a pas peur de nos tâtonnements dans les mots, qui accepte tout cela sans être perturbée elle-même, qui est assez forte pour entendre notre parole sans se sentir remise en cause.

La relation au groupe se vit par le partage d'expériences ; un groupe qui partage des valeurs communes portées par l'ensemble du groupe, mais aussi valeurs partagées par chacun des membres du groupe. Groupe qui a du temps, où chacun est vécu comme une richesse dans le groupe. Groupe où il y a des règles de fonctionnement (temps d'écoute, expression, écoute de l'autre...). Groupe comme

lieu protégé, qui respecte, où on peut accepter d'être bousculé car on se sent assez protégé pour cela.

Si je vis une tension trop forte dans le groupe, je retourne à la relation duale pour en parler, et revenir après (plus tard, un autre jour) au groupe.

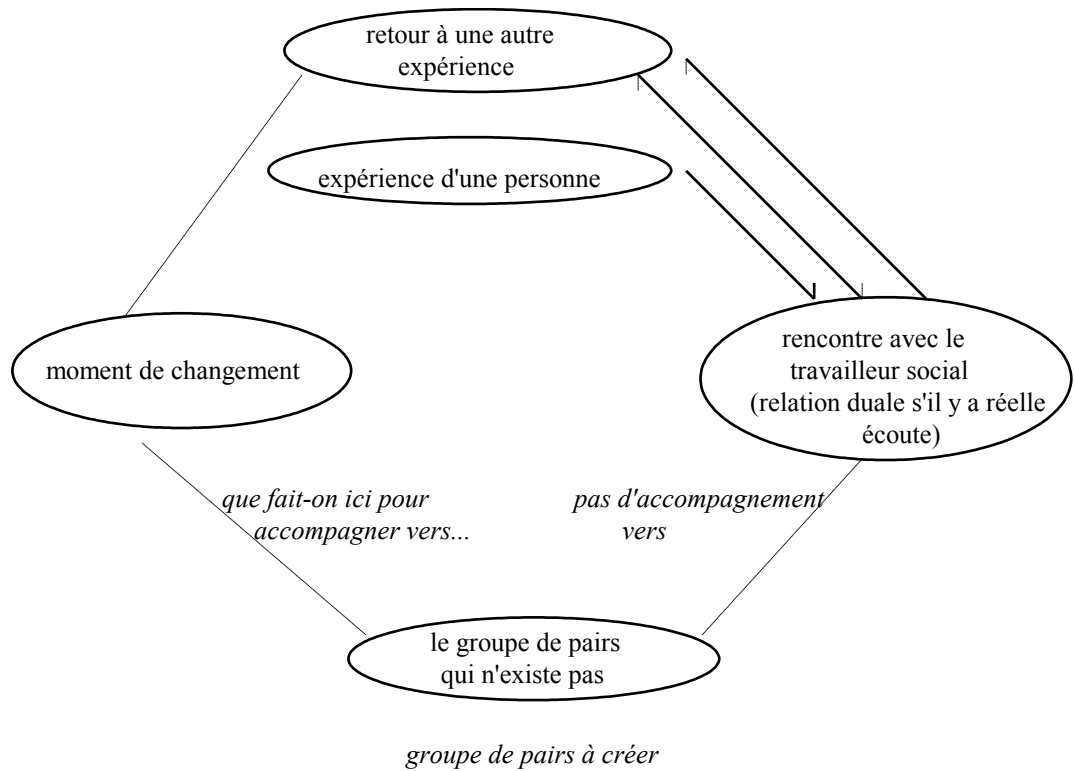
Le travail que je viens d'évoquer est celui qu'a exposé Yvette Moulin dans son mémoire d'octobre 1999 et lors d'une rencontre que nous avons eue avec elle dans le cadre des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Au cours de cette rencontre elle nous a parlé de sa propre expérience dans le travail social, de son travail dans une "institution", lieu où il est difficile de trouver un espace de parole et d'écoute. Elle avait choisi, avec d'autres collègues, un lieu "plus protégé", le café, hors institution, où les rigidités peuvent être oubliées.

"C'est dans la dialectique de l'action et du savoir partagé avec d'autres que l'on se construit soi même, et c'est dans ce savoir d'un monde partagé et mouvant, dans lequel se réactivent les actions, que réside le sens" Hall.

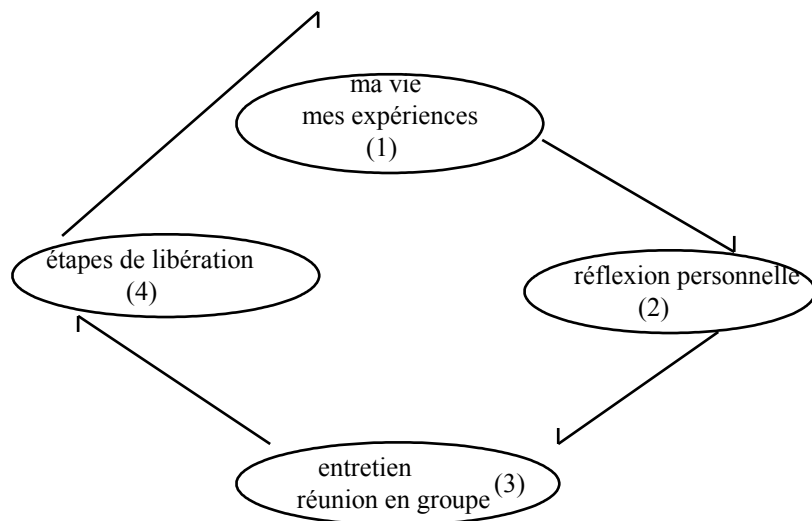
Le travail personnel que propose Yvette me rappelle le travail que j'ai réalisé en éléuthéropédie. J'y retrouve les quatre étapes du précédent schéma, même si le contenu est différent, spécificité oblige. Dans l'un comme dans l'autre la troisième phase de ce travail est la plus éprouvante car elle fait ressurgir le plus d'émotions et de sentiments.

Yvette nous a également expliqué comment elle voyait l'erreur des travailleurs sociaux dans les liens établis entre eux et ceux qu'ils sont censés soutenir et aider. Ils restent la plupart du temps dans la relation (1) et (2) sans jamais passer ni à la (3) ni à la (4).

C'est ce qu'essaie de reproduire le schéma de la page suivante :



Ce dernier schéma, dans lequel je retrouve les étapes grâce auxquelles j'ai évolué par mon travail en éléuthéropédie, ressemble à la Formation Expérientielle de l'Adulte :



conclusion

Nous avons pu comprendre un fait important qui semble “échapper” à ceux qui dénigrent les parents aujourd’hui, à savoir que “les parents” sont aussi des “personnes” porteuses de sens et de valeurs qu’il ne faut pas négliger, et ne sont pas des “mineurs inconscients” qui laissent leurs enfants à la porte de l’établissement scolaire, quel qu’il soit, sans se préoccuper de ce qui s’y passe. Même le plus “anonyme” des parents est porteur de quelque chose d’essentiel qui, nous le verrons, peut re-survenir lorsque ses enfants sont amenés à entrer dans l’Ecole.

L’Ecole n’est pas neutre dans sa relation à l’enfant. Les parents ne peuvent l’ignorer, surtout si cette relation est source de souffrances.

Comment prendre en compte ces éléments et permettre une rencontre positive entre le parent et l’enseignant qui les fera évoluer tous les deux ?

TROISIEME PARTIE

**ANALYSE DE QUATRE EXPERIENCES DE
CONFLIT PARENT/ECOLE**

“Il y a manifestement beaucoup de problèmes (dans l’école), à l’heure actuelle. Les parents qui veulent accompagner leurs enfants pour en faire des individus indépendants, en contact avec leur puissance personnelle ont peut être fort à faire pour éviter d’entrer dans des jeux de pouvoir à la maison. Cela ne mène pas à l’autonomie que de forcer un enfant à fréquenter une mauvaise école, peu importe l’esprit de coopération qui règne à la maison. En conséquence, les parents doivent choisir entre ne pas envoyer les enfants à l’école (ce qui veut dire les envoyer dans une meilleure école, au-dessus de leurs moyens), ou bien les garder complètement en dehors du système scolaire, ou bien encore faire part de leurs exigences à l’école, s’organiser et devenir des activistes sociaux au nom de leurs enfants pour que l’école s’améliore et que leurs enfants aient peut être envie d’y aller” (Claude Steiner, dans “L’autre face du pouvoir”, 1981 New York, 1995 Paris, p216).

chapitre 9 - Méthodologie d'enquête

introduction

Les deux premières parties théoriques de ce travail nous ont permis de vérifier la domination du système scolaire voulue à l'origine par son initiateur : Napoléon. Elle a été expliquée grâce à de nombreux chercheurs par les structures et la pédagogie, malgré la volonté de certains pédagogues cherchant une nouvelle façon d'enseigner.

Si Pierre Bourdieu a pu expliquer "la domination masculine" en comprenant "*le travail incessant (donc historique) de reproduction auquel contribuent des agents singuliers et des institutions*" (p 40), nous pouvons comprendre "*les effets bien réels qu'a produit dans les corps et dans les cerveaux un long travail collectif de socialisation*" (p 9), tel celui de l'Ecole. Cette deuxième partie va nous permettre de comprendre comment les personnes interviewées ont pu prendre conscience de ce phénomène et s'en émanciper.

Les entretiens que j'ai fait auprès des parents me serviront à retrouver des moments où ils se sont permis de s'opposer d'une façon ou d'une autre à la domination intégrée par chacun face à l'école de façon plus ou moins prononcée. Comment, d'un ordre établi entre les personnes qui rend les unes dépendantes des autres, les parents ont refusé la sujétion à laquelle ils étaient habitués et pourquoi ? A travers leur dire nous devrions pouvoir retrouver la dynamique qui leur a permis de s'affranchir de cette domination.

méthodologie de recueil

Pourquoi ?

De nombreux chercheurs se sont interrogés sur l'agressivité qui semble dominer les relations famille/école : résistance, malentendu, consumérisme, désinvestissement, surinvestissement, démission... Il en ressort que les parents sont très souvent accusés.

Mon travail de recherche sur l'histoire de l'école et de la famille m'a permis de voir l'évolution de la famille dans son rapport à l'enfant. Un tel écart dans les valeurs de ces deux institutions aujourd'hui me semble porteur d'un sens très fort.

D'autre part, si cet écart est décelable dans la relation parents/école, il est porteur d'espoir pour l'enfant car c'est la cohérence de ces deux institutions qui permet la domination comme l'a précisé François de Singly. Quand les parents s'émancipent de cette domination pour eux, ils permettent à leurs enfants de ne pas la subir de la même façon qu'eux-mêmes et préparent ainsi une nouvelle société pour demain.

Avec qui ?

Jérôme, 50 ans, est père de quatre enfants (de 27 à 19 ans). Il accepte l'héritage de la génération 1968 pour qui le slogan "Il est interdit d'interdire", auquel

il rajoute un point d'interrogation, a eu du sens. Il a rejoint la minorité active des paysans du Larzac qui a occupé le plateau de façon non violente de nombreuses années. C'était l'époque pendant laquelle il appartenait à la communauté de l'Arche de Lanza del Vasto avec sa femme, ses enfants y sont nés. Aujourd'hui il est animateur socio-culturel et enseigne la gymnastique douce et la relaxation corporelle (entretien A).

Voici ce qu'il dit de lui :

“Ce qui fonde ma vie ?... C'est une recherche (... une suite d'expériences). Est-il possible de sortir du schéma dominant/dominé sur tous les plans de la vie, ce qui (je pressens ou espère) me donnerait une toute autre relation bien plus humaine avec les autres, avec la terre, l'environnement... Mais peut-être d'abord : ai-je envie ? d'en sortir moi-même !... car dans mon monde émotionnel (?) j'avoue ressentir une certaine sécurité à être soit dominant soit dominé (ou les deux à la fois) !

Questions à moi-même :

où ? est en moi le besoin de sécurité

où ? l'envie d'être un être humain libre

et donc :

d'où partir en moi-même

et comment vivre dans cette société-ci dont la trame semble être organisée selon le schéma des institutions dont nous parlions et dont l'école me semble être le premier exemple.”

Françoise, 36 ans, mère de deux enfants (16 et 14 ans). Institutrice puis infirmière libérale, adjointe au maire du village, très investie dans la société civile. Travaille sur un projet touchant les personnes âgées. Nous nous sommes connues, il y a quinze ans, lorsqu'elle avait pris en charge le jardin d'enfants créé au village par les parents. Nous nous sommes formées à l'éleuthéropédie en même temps (entretien B).

Corinne, 36 ans, mère de trois enfants (16, 14 et 11 ans). Est adhérente FCPE depuis six ans ; c'est à la FCPE que nous nous sommes connues. Avec son mari et ses enfants, elle s'occupe d'une entreprise de spectacle hippique en plus de leur métier d'artisan (entretien C, 1er et 2me rencontres).

Christine, 45 ans, mère de deux enfants (18 et 15 ans), enseignante en collège et amie malgré des relations conflictuelles au sujet du collège. Dans son entretien elle reprend un évènement dont j'ai été la partenaire. Afin de mieux comprendre ce qu'elle en dit je donne ci-dessous ma version des faits :

- Alors que je m'occupais d'une exposition sur mon village, Christine est venue en famille la visiter un dimanche après midi. Le lendemain je devais participer au conseil de classe de mon fils alors en 3e. Les délégués élèves nous avaient contacté pour exprimer une difficulté avec elle pendant les cours (problème de comportement facile à résoudre à mon avis). J'ai profité de sa visite pour lui dire que le lendemain j'interviendrais en tant que déléguée-parent au sujet d'un problème dont je pouvais lui parler immédiatement si elle le souhaitait. Je faisais cette démarche en tant qu'amie ce dimanche là car je ne voulais pas la blesser le lendemain. Sa réaction a

été très vive, elle n'a pas voulu que je lui explique ce qu'il en était. Nous nous sommes séparées de manière très froide. Elle m'a dit entre autre que je n'avais pas le droit de faire cela.

Le lendemain j'ai revu les délégués élèves, je leur ai demandé de parler de ce problème avec leur professeur au prochain cours, qu'elle était au courant et qu'ils devaient le lui exposer. Inquiète, juste avant le conseil, Christine m'a demandé ce que j'allais faire, je lui ai expliqué ma démarche auprès des délégués élèves. Le problème s'est très bien solutionné par la suite.

J'ai compris à son attitude que je l'avais fortement ébranlée sans que ce soit mon intention au départ (entretien D, 1re et 2me parties).

Comment ?

Tous ont accepté volontiers de me parler de leur expérience avec l'école. J'ai choisi l'entretien semi-directif, enregistré au magnétophone à partir des questions suivantes, en insistant plus particulièrement sur les émotions et les sentiments puisque, nous l'avons vu avec Pierre Bourdieu et Daniel Lebon, ils sont révélateurs de la domination intégrée, les questions avec Christine étaient différentes pour tenir compte de sa profession (elles sont reprises dans l'entretien) :

- Pouvez-vous me faire le récit d'évènements auxquels vous avez réagi et qui se sont produits entre vous et un membre du personnel du collège (enseignant, administration...) ?
- Pouvez-vous déterminer le point précis qui a soulevé votre réaction ?
- Comment avez-vous réagi ?
- Quels sentiments avez-vous éprouvés face à cet évènement ?
- Quelles émotions ont été réveillées ?

Les parents choisis comme échantillon pour ma recherche sont de mon point de vue très typiques pour l'objectif que je me suis fixé ; je connaissais leur parcours et supposais une démarche particulière ; mais il m'est arrivé très souvent de rencontrer des parents qui auraient pu également faire partie de mon "échantillon représentatif". Ils auraient eu aussi une histoire intéressante à raconter.

J'ai choisi les entretiens tels qu'ils sont pratiqués en éléuthéropédie : la personne fait un récit avec ce qu'elle reconstruit de son passé, en s'approchant des émotions et des sentiments qu'elle a pu ressentir au moment des faits. Le chercheur intervient peu et seulement si la personne abandonne le récit.

Après deux années de recherches j'ai élaboré ma problématique et mon hypothèse grâce aux lectures que j'ai faites et à ce que je vivais sur le terrain dans l'établissement scolaire de ma fille.

itinéraire de la construction de mon analyse

Reprenons la question de recherche qui nous a accompagné tout au long de ce travail :

Dans leurs relations avec l'école, les parents arrivent-ils à voir la domination qu'ils subissent, ainsi que celle subie par leurs enfants ?

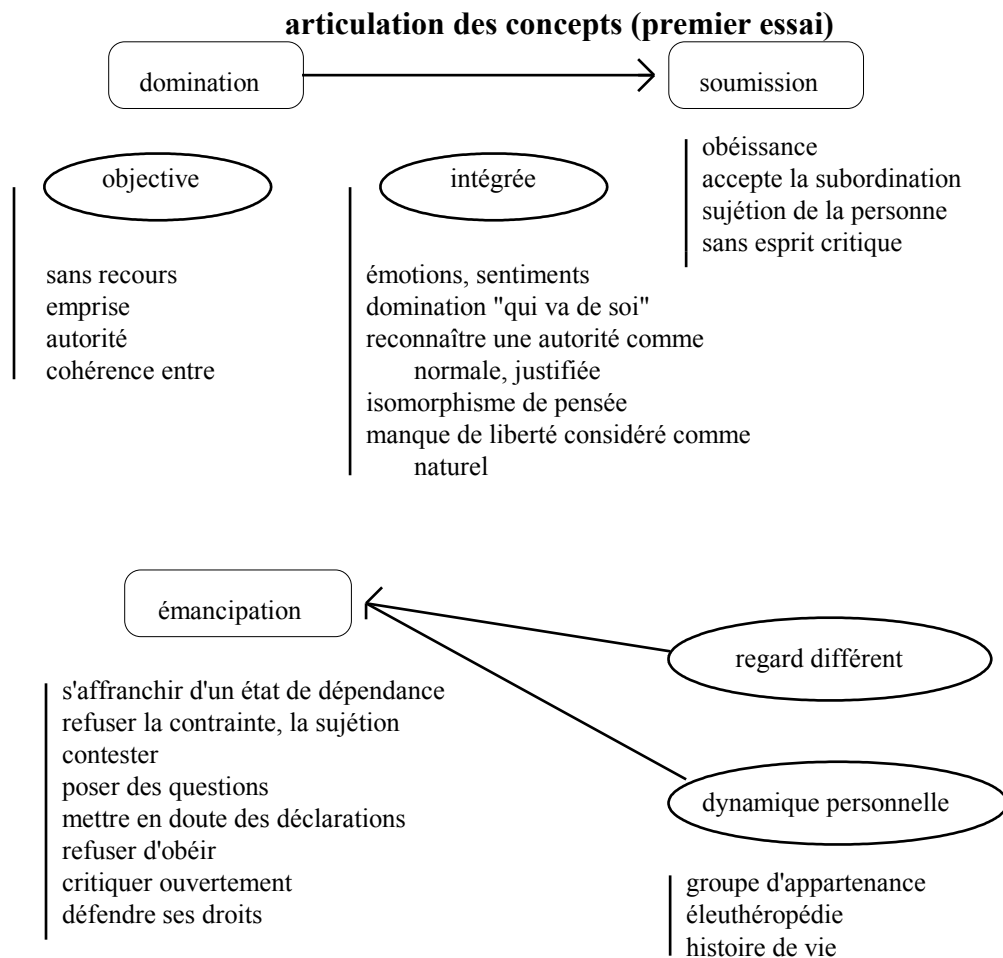
Comment arrivent-ils à s'en dégager ?

Comment arrivent-ils à protéger leurs enfants ?

premier essai de construction d'une grille d'analyse

J'ai construit mon analyse "à petits pas" car la démarche ne s'est pas révélée facile. Il a fallu que je construisse ma grille à partir d'éléments disparates bien traduits par mon premier essai. Dès le départ j'ai eu de la difficulté à reconnaître le conflit alors que dans les entretiens je souhaitais insister sur les émotions et les sentiments et que ce travail réveillait également chez moi des émotions. On ne sort pas facilement de la domination intégrée !

Pour procéder à l'analyse des quatre entretiens que j'ai effectués, je devais d'abord les coder. J'avais réfléchi à des indicateurs dont certains ne sont pas apparus ; j'en ai rajouté d'autres par ailleurs et ma première articulation des concepts était la suivante :



Elle s'est peu à peu épurée grâce aux entretiens, à l'évolution de ma pensée, stimulée par les références théoriques conseillées, par les rencontres avec mon groupe durf, et enrichie par mon travail solitaire et l'expérience de terrain. Dans un premier temps j'ai pensé orienter mon travail vers une explication causale de la domination/émancipation qui aurait pu se traduire par l'équation $Y = f(X)$ telle que Durkheim la propose :

- Y étant les variables de l'émancipation
- le regard différent sur l'enfant
 - le regard différent sur l'école
 - les relations différentes Parents/Enfants
- X étant la domination et rendant raison de Y.

Mais les entretiens, qui se sont révélés plus complexes que je ne l'imaginai à priori, m'ont amenée à introduire le concept de *conflit* que, étrangement, je n'avais pas utilisé au départ bien qu'il soit présent dans les récits recueillis. Cette articulation Domination/Conflit/Emancipation a révélé la richesse de la réaction des parents. Le schème herméneutique s'est imposé. Seul Jérôme (entretien A) a eu une réflexion personnelle sur le pourquoi de l'Ecole et de son fonctionnement. Si pour lui, dès le départ, ses principes étaient clairs, il n'en était pas de même pour les autres personnes interviewées. L'émancipation qu'elles ont vécue relevait d'une dynamique personnelle, chargée de sens, qu'il m'a fallu découvrir. C'est ce que nous verrons dans l'analyse des entretiens.

vers une opposition affirmée des parents

Toute la première partie de ma recherche a permis de reconstituer l'évolution de la Société, de la famille et de l'Ecole jusqu'à donner un sens aux événements qui se sont produits en Mars/Avril 2000 lorsque le Ministre de l'Education Nationale, Claude Allègre, fût contraint de démissionner sous la pression des enseignants et de certain syndicat.

Pour la première fois peut être, les fédérations de parents d'élèves, réunies, avaient clairement manifesté leur opposition au mouvement des enseignants qui allaient à l'encontre des réformes engagées : *“(la FCPE) n'accepte pas que les élèves soient pris en otage et que les salles de cours se transforment en forum anti-réforme ou “anti-Allègre”. Elle en appelle à la responsabilité de tous les adultes éducateurs pour que le devoir de réserve et le principe de laïcité soient respectés”* (La Famille et l'Ecole n° 194 du 23/3/2000, p1).

La deuxième partie de ce travail devrait me permettre de comprendre le “divorce” entre l'Ecole et les Parents au plan individuel.

comment en est-on arrivé là ?

Pour expliciter cette démarche nous nous appuierons sur une hypothèse centrale favorisant une explication de la relation qui peut aller de la confiance à la découverte de la domination de l'Ecole puis vers un mouvement d'émancipation.

Ce processus serait tributaire d'événements “historiques” et dépendrait de l'évolution de la société et de la famille. Ce sont les variables. Elles sont de trois ordres :

- favorisant la domination intégrée
- révélant disfonctionnement et déception
- créant une dynamique différente

Ces hypothèses sont résumés ci-après.

hypothèse centrale

I - Monopole de l'instruction : de l'ordre de la confiance

La relation parents/école se vit dans l'ordre de l'obligation puisque l'Etat conserve le monopole de l'instruction jusqu'à 16 ans, mais la scolarisation se fait en général sur le mode de la confiance car peu de parents supposent, à priori, que l'école puisse être négative pour les enfants.

II - Méfiance !

a - L'école et la famille peuvent s'opposer. Que ce soit en termes (d'après VEI n° 114) :

- d'opacité de l'école et sa fabrication (Le Breton, p 90)
- de phénomènes de dissonances et de consonances (B. Lahire, p 12)
- de double méprises, discordances socio-pédagogiques, pseudo accords (G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, p 17)
- de malentendu (Dubet, 1997)

l'institution scolaire rejette sur les familles la responsabilité des relations difficiles et de l'échec scolaire en parlant de démission des parents.

b - Les parents qui s'investissent dans l'école peuvent constater que "*quelles que soient la pertinence ou la légitimité des demandes et des revendications des parents, elles se trouvent presque automatiquement dévalorisées*" dans le fonctionnement des organes participatifs des établissements (Dutercq, 1995).

III - Domination intégrée

C'est mon expérience personnelle qui m'a permis de prendre conscience de la domination intégrée qui m'empêchait d'aller contre l'autorité que représentait le chef d'établissement alors que je n'étais pas d'accord avec ce qui se passait au collège. C'est ce qui m'a permis également de voir la difficulté des parents quand il s'agit d'affronter des relations conflictuelles.

IV - Processus d'émancipation

Mes rencontres à la FCPE et avec certains parents non fédérés m'ont amené à m'interroger sur leur façon d'être avec l'école et leurs enfants. Mon engagement de huit années au collège m'a aidé à voir leur évolution et à comprendre le processus d'émancipation qu'ils vivaient, d'autant que j'ai vécu le même.

sous hypothèses ou variables

FAVORISANT LA DOMINATION INTEGREE

Historique institutionnel de l'école et des valeurs qu'elle développe :

- Napoléon a voulu placer les esprits sous l'emprise de l'Etat (Godechot p733). Il était "*indispensable de développer l'enseignement supérieur afin d'instruire les multiples fonctionnaires qui devaient former les cadres de la nouvelle administration*" (Godechot p745), "*l'Université avait été conçue sur le modèle des congrégations*" (Godechot p735). Il sera suivi par Guizot qui préconisait "le gouvernement des esprits" (Lelièvre p62) après avoir évincé l'enseignement

mutuel qui risquait de “transformer chaque établissement en république” (Lelièvre p75). La pédagogie appliquée réellement, celle des frères des écoles chrétiennes, correspondait à une conception théocratique de la société dans laquelle l’enfant est une terre vierge qu’il faut défricher à grand effort et dont les valeurs sont : vertus d’obéissance, régularité, mortification de l’esprit, des sens, humilité, modestie, pauvreté (Lelièvre, 1990, p75).

- Une culture française selon Philippe Meirieu qui a construit son système scolaire contre la famille.

- La République, avec l’école de Jules Ferry, qui passe “*d’une éducation comme moyen de lutte contre l’inégalité à une éducation comme moyen d’intérioriser l’inégalité*” (Foucambert, p 42) en privilégiant une pédagogie de la transmission qui conduit à la reproduction sociale. “*Les savoirs à acquérir pour être reconnu par un système sont, d’une manière subtile, différents des savoirs nécessaires pour le transformer*” (Foucambert, p85).

- Une sociologie critique de l’école favorisant la reproduction sociale par intériorisation des normes dominantes et la répression de nouvelles normes (Bourdieu et Passeron).

REVELANT DISFONCTIONNEMENTS ET DECEPTION

- L’évolution contemporaine qui prône l’égalité des chances et la réussite pour tous avec des structures qui n’ont pas changé et une pédagogie qui paraît évoluer dans le primaire mais plus difficilement dans le secondaire. D’autre part le statut de l’enfant est posé nous dit Philippe Meirieu “*Il y aurait à retravailler ensemble (parents, enseignants, élèves) - et c’est un beau chantier - à la reconstruction de la cité scolaire comme cité de droit... or, actuellement, l’école n’est pas une société de droit*” (in Dubet, 1997, p89).

CREANT UNE DYNAMIQUE DIFFERENTE

Historique institutionnel de la famille et des valeurs qu’elle développe :

- La puériculture pastorienne normative qui véhiculait des valeurs identiques à l’école avec la soumission à l’autorité paternelle.

- La nouvelle puériculture qui a abouti à l’épanouissement de l’enfant.

L’intégration du capital scolaire et l’évolution de la famille ont favorisé l’émergence de l’individu sur la scène de l’histoire. La personne se définit désormais par rapport à elle même et non plus en fonction de cadres collectifs contraignants et rigides. Les parents cherchent à favoriser l’épanouissement de leurs enfants et réagissent à leur vécu dans le système scolaire en s’appuyant sur une dynamique personnelle.

Ces éléments me permettent de dire que la relation parents/école peut se vivre sur le mode de la domination/émancipation. Les hommes et les femmes lorsqu’ils étaient enfants ont intégré la domination de l’école. Devenus adultes ils restent plus ou moins sous l’emprise de cette domination qu’ils ont intégrée. Avec

Pierre Bourdieu et Jean Foucambert nous avons vu que les adultes, face à l'autorité, ont des difficultés à remettre en cause les liens de subordination institués très tôt. Il existe un ordre établi entre les personnes qui rend les unes dépendantes des autres.

L'évolution de la société et de la famille permet aux parents, en fonction de leur dynamique personnelle, de s'opposer à l'école. Ceci me permet de faire l'hypothèse suivante :

La relation des parents à l'école se traduit par une logique de domination, intégrée et objective, pouvant déboucher sur un processus d'émancipation lorsqu'ils prennent conscience de la souffrance de leur enfant.

“Apprendre à ne pas obéir constitue le premier pas pour acquérir de la puissance sans entrer dans des jeux de pouvoir visant à dominer les autres”

(Claude Steiner, *“L'autre face du pouvoir”* (1981 New York, 1995, p 47 Paris).

codage des entretiens

Le codage des entretiens s'est fait à partir d'une nouvelle articulation des concepts. Les indicateurs ont été simplifiés au cours du travail, ils ont pu changer de dimensions également car il n'était pas facile de bien distinguer “la domination intégrée” de “la domination objective”. “La contrainte” par exemple a “navigué” entre les deux pour finalement être attribuée à une nouvelle dimension “la cohérence”. Nous découvrirons que c'est la rupture de la cohérence Ecole/Famille qui occasionne “le conflit”. C'est aspect là, je l'ai découvert très tard dans le processus d'analyse.

Dans un premier temps le conflit était qualifié de “problème”, problème entre l'Ecole et l'enfant alors que le conflit se vit entre l'Ecole et les parents. C'est dans cette différence que je trouverai l'écart entre mon hypothèse et le résultat de ma recherche.

J'ai tout d'abord découpé les entretiens selon une nouvelle articulation des concepts affinée n° II (ci-après), puis j'ai reconstruit mon texte et donné un numéro à chaque partie dans l'ordre. Ces numéros identifient les indices trouvés dans les entretiens. Chaque indice correspondant aux indicateurs et dimensions des concepts suivants :

- La domination se révèle par... voir indicateurs de la Domination.
- Le conflit est divisé en deux parties : l'écart et la mise en perspective qui permet de regarder autrement une situation.
- L'émancipation est favorisée par la dynamique personnelle et se traduit par les actes que posent les parents pour sortir de la domination (voir les dimensions et les indicateurs du Mouvement émancipateur.)

C'est lorsque nous pouvons voir la domination que nous subissons que nous pouvons la refuser en fonction de notre dynamique personnelle. Le passage de

la domination au mouvement émancipateur est possible grâce au conflit rencontré par les personnes interviewées selon deux axes :

- la question s'est déjà posée dans le passé
- la question se pose de façon aiguë à l'occasion d'un conflit aujourd'hui.

articulation des concepts n° II

DOMINATION

DOMINATION INTEGREE

- **émotions, sentiments incontrôlables**
- **emprise** sur les parents qui les fait coopérer avec l'Ecole
- **sans esprit critique** pour imaginer une autre solution
- **besoin de reconnaissance** pour être justifié devant les autres (à la juste place)
- **contrainte** exercée par les parents pour faire obéir leur enfant pour l'Ecole

DOMINATION OBJECTIVE

- **autorité** exercé par un agent de l'école pour imposer une décision
- **sans recours** pour défendre ses droits
- **jugement** des autres qui exclut

CONFLIT

ECART

- **hiatus** : manque de continuité, de cohérence dans une situation
- **différence constatée** entre les faits et les aspirations du parent

MISE EN PERSPECTIVE

- permet de **regarder autrement**

MOUVEMENT EMANCIPATOIRE

DYNAMIQUE PERSONNELLE

- **faire mémoire**
- **douter de soi**
- **groupe d'appartenance**
 - * F. C. P. E.
 - * Eleuthéropédie

SORTIR DE LA DOMINATION

- **(se) poser des questions** pour chercher à comprendre
- **s'affranchir** d'un état de dépendance
- **mettre en doute** ce qui est dit
- **défendre sa différence**
- **contester**

CREATIVITE

- **assumer son choix**

définitions des concepts, dimensions, indicateurs

Afin de classer les indices sous les bons indicateurs j'ai redéfini chacun d'entre eux :

Domination :

- **émotions, sentiments incontrôlables** : Bourdieu nous dit "...*émotions d'autant plus douloureuses parfois qu'elles se trahissent dans des manifestations visibles, comme le rougissement, l'embarras verbal, la maladresse, le tremblement, la colère ou la rage impuissante, autant de manières de se soumettre, fût-ce malgré soi et à son corps défendant au jugement dominant, autant de façon d'éprouver, parfois dans le conflit intérieur et le clivage du moi, la complicité souterraine qu'un corps, qui se dérobe aux directives de la conscience et de la volonté, entretient avec les censures inhérentes aux structures sociales.*" (1998, p 45).

- **Emprise** : Claude Steiner nous dit dans "L'autre face du pouvoir" : "*contester, poser des questions, mettre en doute des déclarations provenant de sources autorisées, refuser d'obtempérer, critiquer ouvertement ce que tout le monde fait et défendre ses droits, tout cela prend plus d'énergie, de talent et de courage qu'il est humainement possible d'en avoir. Nous ne voulons pas risquer ce que nous avons en déchaînant la colère de ceux qui ont le pouvoir. Avoir une attitude odieuse, semer la perturbation, faire preuve d'obstination sont là des comportements difficiles et qui font peur. Nous donnons plutôt notre accord sans faire de bruit et nous "coopérons", ce qui ici veut vraiment dire que nous obéissons*" (1981, p 47).

- **sans esprit critique** : sans avoir l'esprit de libre examen.

- **besoin de reconnaissance** : besoin d'être reconnu à sa juste place, ne pas être méprisé.

- **contrainte** exercée sur l'enfant

- **autorité** : personne détenant le droit, le pouvoir de se faire obéir.

- **sans recours** : sans possibilité de déférer à une autorité ou à une juridiction administrative un acte ou une décision en vue d'en obtenir le retrait, l'annulation, l'abrogation, la réformation ou l'interprétation (autorité souveraine, susceptible d'aucun recours).

- **jugement des autres** qui exclut.

La domination de l'école correspondrait à la dépendance plus ou moins forte qu'une personne ressent dans ses relations avec l'institution. Ce qui correspond à la définition de assujettir : placer sous une domination, une dépendance plus ou moins totale une nation, un peuple ou des personnes. La domination intégrée étant la forme intériorisée de cette dépendance qui fait apparaître cette relation comme normale alors qu'elle a été construite par notre histoire.

Conflit :

Dans certaines situations les parents peuvent prendre conscience d'un **écart** entre ce qu'ils attendent de l'école et le vécu de leur enfant qui occasionnera une attitude particulière chez eux. Pour sortir de ce conflit le parent devra prendre un certain recul (**mise en perspective**) avant de trouver une solution qui passera, peut-être, par le mouvement émancipateur.

Mouvement émancipateur :

Il sera possible grâce à la réunion de certaines conditions :

- retrouver "la mémoire" et "**faire mémoire**".

- accepter de **douter de soi**
- le **groupe d'appartenance**, groupe auquel nous pouvons exposer nos difficultés avec l'école.

Il se traduit par certains actes que j'ai placé dans un ordre crescendo que je vais expliquer. Sortir de la domination revient à :

- **poser des questions** : ou **se poser des questions**. En éleuthéropédie nous avons pris conscience que lorsque nous posons une question nous avons en général derrière cette question une crainte ou un espoir sous jacent.
- **s'affranchir** d'un état de dépendance qui est à l'opposé d'assujettir. Comme nous le verrons avec les entretiens A et B les parents peuvent s'affranchir de la domination de l'école sans souhaiter s'y investir. C'est pour cette raison que je le place en second. Cette étape peut se réaliser sans s'opposer à l'institution de manière affirmée.
- **mettre en doute** ce qui est dit. On peut exprimer des doutes sans s'opposer.
- **défendre** ses droits permet déjà de parler en exprimant **sa différence**.
- **contester** : remettre en cause l'institution.

Le mouvement émancipateur est donc un processus qui permet à un individu de s'affranchir d'une dépendance, de se débarrasser de freins psychologiques qui l'empêchent de s'épanouir, et faire coïncider de plus en plus ses aspirations et ses actes.

Sortir de la domination se traduit par différents actes posés par les parents qui prennent conscience de ce qu'ils font ou pourraient faire et rejettent la domination qui s'exerce sur leurs enfants et sur eux mêmes.

La dernière partie de cette démarche permet au parent d'**assumer son choix** en appliquant la solution qu'il a élaboré : **sa créativité**.

GRILLE D'ANALYSE N° I

MOUVEMENT EMANCIPATOIRE	DYNAMIQUE PERSONNELLE	SORTIR DE LA DOMINATION	CREATIVITE
CONFLIT			
DOMINATION INTEGREE			
 OBJECTIVE			

Cette deuxième étape m'a permis de construire ma première grille d'analyse, dernière étape avant la phase définitive ; le conflit n'est toujours pas bien intégré.

le conflit : sortir de la cohérence avec l'Ecole !

Certaines personnes ont pu évoluer toute leur vie (entretiens A et C) et ne paraissent pas avoir un fort indice de domination intégrée, même si elles subissent comme tous la domination objective de l'Ecole. Elles refusent la cohérence avec l'institution scolaire.

D'autres "passent" de la domination intégrée à la prise de conscience de la cohérence qu'elles "véhiculent" en très peu de temps grâce au hiatus (entretiens B et D 1ère partie). L'entretien B correspond à la domination intégrée "subie" par un parent, l'entretien D (1ère partie) correspond à la domination intégrée "exercée" par un enseignant.

Enfin l'entretien D (2ème partie) est différent car nous retrouvons là un parent, également enseignant, qui, à cause de ce statut a eu une évolution particulière :

- * un hiatus dans sa relation enseignant/parent
- * un rapport plus "cohérent" dans sa relation à l'Ecole
- * un rapport qui "sort de la domination" dans sa relation parent/enfant.

La complexité de ces parcours m'a conduit à travailler la relation FORMATION / AUTOFORMATION avec Gaston Pineau et Pascal Galvani. C'est cette approche qui m'a permis d'élaborer la grille d'analyse définitive.

A la fin de mon travail, alors que j'analysais l'écart entre mon hypothèse de départ et le résultat de ma recherche, est apparu un dernier indicateur que j'ai attribué à la dimension "Domination Objective" : **la solitude de l'apprenant**. J'en donne l'explication au chapitre 13.

présentation de la préparation à l'analyse des contenus

Dans cette partie je vais proposer la grille d'analyse qui me servira à comprendre :

- La domination telle que les personnes la vivent
- Le conflit qui permet d'impulser le mouvement émancipateur à partir du moment où elles peuvent constater une différence entre les faits et leurs aspirations.
- La dynamique qui accompagne ce travail grâce à différentes étapes :
 - * faire mémoire de sa propre enfance
 - * douter de soi et de ses capacités
 - * le groupe d'appartenance qui offre certaines conditions d'écoute et d'accompagnement qu'il faudra définir.
- Après s'être affirmé face à l'Ecole

- Les personnes pourront assumer le choix qu'elles auront fait pour se protéger et protéger leur enfant de la domination de l'Ecole et de ses effets.

formation / autoformation

Je vais travailler sur la *formation des personnes interviewées* pour expliciter la domination vécue et ses effets à partir de la *théorie tripolaire de la formation* selon Gaston Pineau et de l'analyse qu'en fait Pascal Galvani dans son livre *Autoformation et Fonction de Formateur* (1991, p 86).

la domination par l'Ecole dans un rapport à soi, aux autres, au monde

DIMENSIONS DE LA DOMINATION	DOMINATION INTEGREE	COHERENCE PARENT/ECOLE	DOMINATION OBJECTIVE
DIMENSIONS DE LA FORMATION			
RAPPORT A SOI	X		
RAPPORT AUX AUTRES		X	
RAPPORT AU MONDE			X

Ensuite nous croiserons les dimensions du concept Formation avec les dimensions du concept Emancipation telles que nous les avons reconstituées dans l'hypothèse centrale :

à partir de la méfiance, et des conflits qui en résultent, les parents peuvent évoluer de la domination intégrée à l'émancipation, dans un processus d'autoformation.

Pour mémoire je reprends ci-dessous les composantes des trois courants de l'autoformation des formateurs tels que Pascal Galvani les a défini (p 87).

COURANTS DE L'AUTOFORMATION	BIO-EPISTEMOLOGIQUE	SOCIO-PEDAGOGIQUE	TECHNICO-PEDAGOGIQUE
COMPOSANTES DES TROIS COURANTS			
DEFINITION DE LA FORMATION	PROCESSUS DE CREATION PAR UN ETRE VIVANT DE SA FORME	PROCESSUS D'ADAPTATION CULTURELLE	PROCESSUS D'ACQUISITION DES CONNAISSANCES
REGISTRE	PROCESSUS VITAL	METHODE PEDAGOGIQUE	DISPOSITIF PEDAGOGIQUE
DOMAINE	IDENTITE DE SOI ETRE	INTERACTION SOCIALE FAIRE	INFORMATION A VOIR
LOCALISATION	INTERIORITE	INTERFACE PERSONNE/ENVIRONNEMENT	EXTERIORITE
OBJECTIF	COMPREHENSION EMANCIPATION	FONCTIONNEMENT SOCIAL	MAITRISE DES SAVOIRS
DEFINITION DE L'AUTOFORMATION	REFLEXIVITE SUR SON RAPPORT A SOI, AUX AUTRES AU MONDE	REFLEXIVITE SUR SON OPERATIONALITE	ACQUISITION D'INFORMATIONS SANS LA PRESENCE D'UN FORMATEUR
MOTS CLES	FORMATION	EDUCATION	INDIVIDUALISATION

Il existe certains liens avec le travail d'émancipation que connaissent les personnes par rapport à l'école.

En reliant les trois concepts travaillés aux trois dimensions de la formation, nous pouvons obtenir deux séries de trois catégories d'analyses, soit neuf catégories telles qu'exprimées dans la grille d'analyse ci-dessous :

GRILLE D'ANALYSE N° II

FORMATION	RAPPORT A SOI	RAPPORT AUX AUTRES	RAPPORT AUMONDE
AUTOFORMATION			
DOMINATION	DOMINATION INTEGREE HIATUS	COHERENCE	DOMINATION OBJECTIVE
CONFLIT	CHERCHER	APPRENDRE la CONFIANCE	ENTREPRENDRE
EMANCIPATION	SE REGARDER AUTREMENT	REGARDER AUTREMENT	CREER UNE NOUVELLE RELATION

Dans le tableau de la page suivante nous allons reprendre cette grille en développant les différents thèmes abordés.

DEVELOPPEMENT DE LA GRILLE D'ANALYSE N° II
DOMINATION/CONFLIT/ EMANCIPATION

FORMATION DOMINATION	RAPPORT A SOI	RAPPORT AUX AUTRES	RAPPORT AU MONDE
AUTOFORMATION EMANCIPATION			
DOMINATION	<p style="text-align: center;">DOMINATION INTEGREE</p> <ul style="list-style-type: none"> - je "crée" un être "déformé" par la souffrance dûe à l'intégration de la soumission. - processus vital pour éviter la folie - mon "être intérieur" est blessé <p style="text-align: center;">" j'ai compris la leçon!"</p> <p style="text-align: center;">HIATUS</p> <ul style="list-style-type: none"> - ma souffrance ré-activée crée une ouverture 	<p style="text-align: center;">COHERENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - je m'adapte à cet apprentissage et je "véhicule" la cohérence - je "contrains" mon enfant, les parents, la société, à faire de même "grâce" à cette cohérence <p style="text-align: center;">"la société fonctionne comme ça"</p>	<p style="text-align: center;">DOMINATION OBJECTIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> - je ne peux remettre en cause cet état de fait * autorité * sans recours * jugement des autres * solitude de l'apprenant <p style="text-align: center;">"remise en cause impossible"</p>
CONFLIT	<p style="text-align: center;">CHERCHER</p> <ul style="list-style-type: none"> - je peux voir l'écart entre mon vécu et mes aspirations - je cherche dans ma vie - je tâtonne 	<p style="text-align: center;">APPRENDRE la CONFIANCE</p> <p>Formation Expérientielle de l'Adulte</p> <ul style="list-style-type: none"> - j'apprends la confiance - je retrouve mon authenticité * relation duale * groupe d'appartenance 	<p style="text-align: center;">ENTREPRENDRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - je décide d'agir sur mon environnement
EMANCIPATION	<p style="text-align: center;">SE REGARDER AUTREMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - je me comprends - je m'émancipe - je me respecte 	<p style="text-align: center;">REGARDER AUTREMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> - je les comprends - je les libère - je les respecte 	<p style="text-align: center;">CREER UNE NOUVELLE RELATION</p> <p>j'assume mon choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - créer une nouvelle relation qui a du sens pour moi : "réparer mon "être intérieur" qui avait été blessé en protégeant mon enfant de la même souffrance"

Le dernier tableau que je propose reprend tous les indicateurs et les dimensions des concepts travaillés.

GRILLE D'ANALYSE N° II par concepts dimensions et indicateurs

FORMATION DOMINATION	RAPPORT A SOI	RAPPORT AUX AUTRES	RAPPORT AU MONDE
AUTOFORMATION EMANCIPATION			
DOMINATION	DOMINATION INTEGREE - émotions, sentiments 3A, 8B, 7C, 2D - emprise A, 6B, 4D - sans esprit critique B, D - besoin de reconnaissance D HIATUS - hiatus 2B, 2D	COHERENCE - contrainte 2A, 2B	DOMINATION OBJECTIVE - autorité 2C - sans recours 2A, C - jugement des autres 2B, C - la solitude de l'apprenant
CONFLIT	CHERCHER - différence constatée 4A, B, 4C, 4D - faire mémoire A, B, C - douter de soi 7B, D	APPRENDRE la CONFIANCE - groupe d'appartenance B, C, D	ENTREPRENDRE - (se) poser des questions 2A, B, 2D - s'affranchir 2A, B, D - mettre en doute 2B - défendre sa différence 5A, B, D - contester 5A, 6C, D
EMANCIPATION	SE REGARDER AUTREMENT 2A, 4B, 4D	REGARDER AUTREMENT 9A, 9B, 2C, 4D	CREER UNE NOUVELLE RELATION 8A, 8B, 5C, 6D

conclusion

Cette autoformation des parents nous offre *“un autre regard que celui du soupçon, dans une perspective où la logique intentionnelle du sujet est reconnue comme valide (sans pour autant être idolâtrée) au même titre que les logiques objectives de l’environnement physique et social. Dès lors, on peut envisager le discours des acteurs comme porteur d’une vérité à comprendre et plus comme un unique mensonge idéologique”* (P.Fritsch, 1971, p 152, in Galvani, 1991), les acteurs ne sont pas des instruments *“fabriqués”* par le *“système social”* (ibid, p 13) ; nous pensons au contraire qu’ils se dégagent, justement en devenant acteur, d’une domination qu’ils avaient intégrée grâce aux *“outils”* de ce même système : le système autoritaire et hiérarchique de l’Ecole et la pédagogie employée, accentués par la cohérence Parents/Ecole.

chapitre 10 - Etude de la domination de l'Ecole et du Hiatus

introduction

Nous allons maintenant aborder les entretiens dans leur ensemble selon la grille d'analyse avec trois entrées de lecture :

- en abscisse, les trois courants de la Formation qui précise la logique de la démarche étudiée.
- en ordonnée les trois courants de l'Autoformation qui explique l'évolution de la personne dans son rapport aux trois courants de sa formation.
- chaque case séparément pour en retirer sa logique interne.

Etant donné la richesse et la longueur des entretiens je ne pourrais pas citer tous les exemples relevés, mais j'invite le lecteur à lire ces entretiens reportés en Annexe, peut-être après en avoir étudié l'analyse.

Je répète ce qui me semble important, à savoir que mon travail de recherche porte sur l'appropriation par les personnes de leur pouvoir de formation, pour elles et pour leurs enfants, sachant qu'il n'existe pas de formation "formelle" des parents, mais que nous sommes plutôt dans le domaine de "la débrouille" personnelle.

la domination de l'Ecole

Nous retrouvons "la culture" que l'Ecole véhicule pour "diriger les esprits". De la domination intégrée à la domination objective en passant par la contrainte que les parents reprennent à leur compte pour être en cohérence avec l'Ecole.

FORMATION	Rapport à Soi	Rapport aux Autres	Rapport au Monde
DOMINATION	Domination Intégrée	Cohérence Contrainte	Domination Objective

DOMINATION INTEGREE ET RAPPORT A SOI :

La lecture des quatre indicateurs de la domination intégrée - émotions, sentiments incontrôlables, emprise, sans esprit critique, besoin de reconnaissance - nous permet de prendre conscience de l'impact de cette formation initiale sur nos esprits, avec quelle force elle a marqué et marque encore à l'âge adulte au point de nous empêcher d'avoir notre propre jugement.

“c’est que il semble bien que pour moi tout le vécu, le vécu scolaire, je l’ai vécu...dans la difficulté de me trouver sous, sous l’autorité, autorité, mais plus qu’autorité, un peu sous le, et sous d’ailleurs parce que l’établissement avec tout ce qu’il représente, les prof, les machins, les pions etc c’est un système que je ressens moi comme dominant et qui donc, moi je me retrouve un peu comme sous, tu vois, sous ce système. Donc il me domine, il me domine en faisant, en faisant peur en quelque sorte” (A30).

Parmi les émotions et les sentiments évoqués qui ne peuvent s’effacer, celui que nous retrouvons le plus souvent est **la peur** : B11, B13, B18, B23, B29 (2 fois), B34, B36, B51 ; c’est le hiatus qui fait resurgir les émotions les plus intenses. J’ai séparé différents axes de la peur :

- face à la nouveauté de la situation *“dans une situation que je refusais au départ parce que j’ai eu très peur”* B11, peur de l’inconnu, de la nouveauté. Les parents qui sont confrontés à un enfant qui ne veut plus aller à l’Ecole se trouvent dans une situation particulièrement difficile, surtout s’ils ont fait le choix de respecter sa personne. Françoise a eu une formation d’institutrice, et malgré cela elle se sent complètement démunie devant la nouveauté de la situation qui va l’obliger à assumer l’instruction de son fils. Un parent qui n’a pas cette formation doit se trouver devant un véritable dilemme.

- la peur de parler *“il a fallu lui sortir en face, ce qui était très dur. Alors la trouille, oh oui d’accord”* C19, peur de dire ce que l’on ressent. Corinne est un parent qui, dès le départ, s’est toujours battue pour ses enfants. Dans la partie “faire mémoire” nous verrons qu’elle a toujours pu, enfant et ado, “tenir tête” aux enseignants parce qu’elle savait avoir le soutien de ses parents lorsqu’elle ne se sentait pas respectée. Malgré cette “force de caractère” elle ne peut s’empêcher d’avoir peur devant un enseignant auquel elle doit dire “Arrêter de maltraiter nos enfants”. Ce n’est plus d’elle qu’il s’agit mais des enfants, rassemblés dans un établissement où les personnes extérieures sont “sans recours” et “n’ont rien à dire”, surtout les parents.

- la peur de ce qui va arriver si on parle *“la peur, c’est vrai on a toujours peur des retombées de ce qu’on va dire”* C21, peur de “la punition”. En dehors de l’Ecole toute cette résistance des parents, cette rébellion des enfants paraîtraient normales, dans l’Ecole, non ! Les parents ont peur de prendre la défense de leurs enfants et des représailles qu’ils peuvent subir. Je n’ai qu’un mot qui me vient à l’esprit, en le pesant au plus juste : c’est Fou ! Ces peurs irrépressibles. Si l’on se souvient que la pédagogie employée à l’école nous vient des frères des écoles chrétiennes, je relie ces peurs à certaines idées que nous avons aussi plus ou moins apprises au catéchisme. Sont-elles obsolètes?

* hors de l’église point de salut, et hors de l’école ?

* l’homme est un être “imparfait”, il doit se méfier de ce qu’il ressent.

Peur des retombées, peur de la punition pour avoir péché, la faute. Celui qui a l’autorité ne peut pas se tromper, c’est lui le directeur de conscience. L’Eglise et l’Ecole ont longtemps fermé les yeux sur les fautes lourdes de ceux qui détiennent un pouvoir dans leur institution (est-ce pour autant terminé ?).

- **peur des autres** enfin. Cette peur là j'ai eu beaucoup de difficultés à la placer dans la domination intégrée ou objective car je n'arrivais pas à comprendre que "les parents" en général puissent faire peur à ce point à d'autres parents. J'ai pu résoudre ce problème lorsque j'ai compris qu'en fait cette peur là c'était la peur que pouvaient provoquer "les pairs". C'est là que j'ai pu relier la peur des autres à la peur qu'enfant nous avons dû vivre aussi, la peur des autres élèves, le manque de protection que nous avons dû ressentir devant certains élèves "trop forts" pour nous, ou devant la multitude d'enfants dans une cour de récréation, peur qu'évoque d'ailleurs Françoise dans "faire mémoire" - "*c'était carrément un collègue-lycée alors tu vois il y avait du monde et tout, et je me rappelle que pendant pratiquement toute l'année dès que j'arrivais devant le collègue j'avais les mains qui devenaient complètement moites. tellement moites ! ça je m'en rappelle et c'était à ce moment là parce que j'avais jamais eu ça avant...*" (B52). La peur de la foule, de l'inconnu, de ce que l'on ne peut pas contrôler ; et nous verrons comment "les autres" participent de la domination objective.

- **d'autres émotions et sentiments incontrôlables - malaise** plus ou moins difficile à vivre "*je ne me sentais pas d'aller, d'aller voir avec ce point précis cette personne*" D23, **réactions physiques** : "*j'ai réagi en me coinçant le dos, en voulant m'agripper, m'accrocher, je me suis contractée moi aussi...*" B11, sentiment de **colère** : "*sur le moment j'en ai voulu à Cl de ne pas vouloir se faire violence, c'est drôle hein ?*" B45 ; "*en retrouvant certaines émotions, certaines sensations ça m'a ramené moi à mon propre vécu par rapport à l'école par rapport aux prof, des choses qui sont, en tant qu'émotions peut être pas encore effacées...*" A28.

- **la peur qui fait tout oublier** "*alors ce qui est étonnant c'est que je ne me rappelle plus du tout ce qui s'est passé le lendemain, je n'ai plus aucun souvenir*" D5. "*Le danger qu'il y aurait à connaître instaure un état phobique de peur du savoir - qui n'exclut pas le désir - mais se manifeste par l'impossibilité d'apprendre et de penser... Le temps de suspension nécessaire à la pensée qui accompagne nécessairement toute recherche - aussi élémentaire soit-elle - n'est pas supportable pour certains sujets intelligents. Aussi la situation d'apprentissage les met-elle dans un état de déroute et de dispersion parce que le doute et le manque qui s'y rencontrent sont vécus trop fortement pour stimuler l'activité de penser.*" (B.Aumont, p 150).

C'est alors le "trou noir" que je "connaissais" bien avant de faire de l'éleuthéropédie moi-même, face à certaines situations. Expérience que j'explique dans le chapitre 12 - entretien D".

Toutes ces peurs ancestrales qui ne sont toujours pas éteintes. Après cela toutes les autres réactions paraissent "naturelles" car la peur qui paralyse n'a jamais fait des hommes libres. Christine Baker, nous parle de l'oppression de l'école (Les cahiers au feu, 1988) : citant Darien "*...j'aurai peur. Car il n'y a qu'une chose qu'on m'apprenne ici, je le sais ! on m'apprend à avoir peur. Pour que j'aie bien peur des autres et bien peur de moi, pour que je sois un lieu commun articulé*

par la résignation et un automate de la souffrance imbécile, il faut que mon être moral primitif, le moi que je suis né disparaisse” (p 12).

Après la peur, l’emprise est l’indicateur qui recueille le plus d’indices dans la domination intégrée. Il recoupe nos peurs :

- **l’impossibilité de remettre en question des façons de faire, de dire, de penser, d’être**, répond parfaitement à toutes les peurs que l’on a accumulées
 - * peur de l’inconnu
 - * peur de parler
 - * peur de ce qui va arriver si on parle
 - * peur des autres

“j’ai réagi...en me disant que mon fils avait un problème” B10, “je me situais toujours dans le contexte : le prof a un savoir et le fait passer aux enfants, aux élèves” B16, “j’ai fait confiance...peut être parce que je suis enseignante, je n’ai pas mis en doute...jamais” (doucement étonnée) D32.

- **l’obligation dans laquelle on se sent de faire les choses** *“il faut que... vas-y mon fils t’es un soldat... me faire violence pour faire les choses” B46.*

- **la difficulté de s’affirmer** *“peut être son statut au sein de l’établissement qui était mal défini...oui, par rapport au personnel de direction” D22.*

- **la pression ressentie** *“j’étais vraiment tombé dans le piège” A37.*

La peur, l’emprise n’incite pas les personnes à exercer leur esprit critique quand elles n’ont pas totalement oublié que nous pouvions en avoir un : *“empêcher de voir, empêcher soi même de voir” B36 et “on m’avait bien dit à l’école normale et partout que personne ne devait me parler de mon attitude” D8*

Par contre pour se rassurer, le besoin de se faire reconnaître par le groupe auquel on appartient est apparemment essentiel *“- Tu as spécifié ton métier ? - oui, tout à fait, en premier” D35.*

COHERENCE ET RAPPORT AUX AUTRES :

La contrainte est exercée par les parents en cohérence avec l’école et c’est probablement ce qui se fait le plus souvent *“en douceur”* car les enfants osent rarement s’opposer à ce point à leurs parents comme dans l’entretien B :

- soit les parents ne voient pas de problème
 - soit ils ne voient pas comment faire autrement
- alors ils *“poussent”* leurs enfants à aller à l’école, *“...dans mon jardin derrière mon portail à physiquement, par la force, essayer de tirer Cl vers l’extérieur pour qu’il prenne le car...(B2).. et son père était venu après essayé de le tirer (B4)”*.
“c’est pour dire que c’est entièrement une pression psychologique, on fait tout un plat de cette affaire là, on fait signer les parents, les parents vont peut être se fâcher, supprimer des trucs etc, ce qui n’était même pas le cas chez moi en plus, donc c’était bien qu’il y a une espèce de machin, qu’on fait mousser pour que ces heures de colle

apparaissent comme vraiment un truc énorme, voilà, j'étais vraiment tombé dans le piège" (A37).

Les enseignants le demandent aux parents *"(le professeur) m'explique le problème et dans son récit je le reçois un peu comme quelqu'un qui n'est pas content par rapport à J.B... comme si elle attendait de moi que...je participe à son attitude et que je joue aussi le rôle, un rôle de façon autoritaire par rapport à J.B. de façon à ce que son problème avec lui puisse être de cette façon là un peu arrangé en quelque sorte, un peu diminué, c'est ça qu'il m'a semblé entendre" (A11).*

DOMINATION OBJECTIVE ET RAPPORT AU MONDE :

L'autorité, le fait de ne pas avoir de recours possible malgré quelques apparences, augmentés par le jugement des autres permettent une très forte domination qui n'est pratiquement pas remise en cause :

- **l'autorité** est un indicateur que l'on retrouve lorsque le parent est engagé et qu'il a à faire au collège avec une fonction précise, délégué par exemple, dans laquelle il craint de ne pas être reconnu : *"...par la cause d'une autre personne qui dirigeait le conseil" C6* *"...la direction du collège, de voir sa fonction de délégué peut être remise en question si on va trop loin" C27.*

- l'impression d'être **sans recours**, même dans les instances prévues, les parents ont du mal à parler lorsqu'ils ont des critiques à faire : *"on a eu beaucoup de mal à s'exprimer, tant bien que mal on a essayé de dire ce que les parents nous avaient fait ressentir... on n'a pas été au point de partir, mais pas loin" C7* ; ils ne sont pas écoutés, ce sont des gêneurs.

Il y a aussi cette impression lorsqu'on pénètre dans un établissement scolaire : *"on quitte la place publique, on rentre dans l'institution" A9bis.* Sur la place publique il existe des règles qui peuvent être discutées ou remises en cause, à l'intérieur elles sont imposées et sans recours : *"me tenir, fermer ma gueule, sanction" A32bis.* Ces deux phrases sont à mettre en correspondance, c'est ce qu'on imagine d'une prison, parole que l'on entend dans la bouche des jeunes lorsque la pression devient trop forte. Les parents parlent "d'otage" parfois, leur enfant "pris en otage" et ils ont peur des "retombées" (l'enfermement dans un système clos).

- le troisième volet et non des moindres, est le **jugement des autres** ; la marginalisation *"qui coule de source" B31,* parce que les "autres" nous ressentent comme différents *"attention, tu peux discuter avec des gens qui vont te dire : mais, ton gamin qu'est ce que ça va donner, tu te rends compte ça va être un feignant, puisque il ne veut pas aller à l'école, on l'autorise à rester à la maison (nous stigmatisent) pourquoi il irait bosser plus tard, ça c'est des réactions que j'ai eu, que j'ai eu, (nous imaginent dangereux pour nos enfants) je mets presque mon fils en danger, des réactions courantes, des plus courantes que je peux te citer" B56.*

La pression des parents *"peut être moins au collège (qu'au primaire), mais on l'a quand même, on voit moins les parents. Dans un établissement comme un collège on voit moins les parents...mais on le ressent quelquefois" C32.*

le hiatus

Nous revenons à la domination intégrée et au rapport à soi. Il existe un deuxième thème : le hiatus.

Le hiatus est un manque de continuité, de cohérence entre deux éléments, un décalage, une interruption dans un mouvement ; il s'oppose à la cohérence qui est une harmonie logique, une liaison étroite entre des éléments, ce que demande l'Ecole aux parents. Dans cette partie nous allons essayer de retrouver dans les entretiens, répondant à quelques références théoriques, comment le hiatus "travaille" les personnes.

Comme nous l'avons vu dans le processus qui réactive le désir d'apprendre avec Bernadette Aumont, des émotions refoulées peuvent re-survenir dans certaines situations. Cette "réaction réflexe" qui, dans un premier geste dénie le droit d'expression à l'autre, permet au "soi" d'exister : "*la (dé)négarion produit une distance entre la représentation et le discours où la correction peut se glisser (Pain 1989, p 141)*" (in B.Aumont, p 147). "*un contenu de représentation ou de pensée refoulé peut donc se frayer la voie jusqu'à la conscience, à condition de se faire nier (Freud, 1985, p 136)*" (ibid, p 147). Il semblerait que nous puissions dire qu'il s'agit là d'un hiatus.

Deux entretiens font état d'un hiatus, un parent et un enseignant. Les situations sont un peu semblables. Là est le hiatus "∨" :

B3 : à un moment j'étais très en colère ∨ à un moment j'ai lâché
j'ai dit non on arrête, j'arrête, faut arrêter

D2 : j'ai très mal pris l'intervention ∨ tout en la prenant mal je l'ai prise

Ce moment "∨" de vérité me paraît chargé de sens. C'est un moment particulier où la personne qui vit le hiatus accède à quelque chose de différent, on pourrait dire à un espace inconnu d'elle. J'étais dans une attitude de colère, "hors de moi" et tout d'un coup je suis suffisamment lucide pour prendre "ce qui passe". J'ai connu avec ma fille ce moment intense qui fait basculer vers l'inconnu à la suite d'un "regard" particulier. Dans les cas qui se présentent examinons les interlocuteurs : la mère et son enfant, deux amies. Un sentiment liait ces personnes : l'amour ou l'amitié.

Lors d'une rencontre sur La Formation, Bernard Honoré a évoqué la capacité que nous avons tous d'apprendre à partir de l'expérience, ce qu'il appelle la Formativité. Il expliquait que lorsque les conditions sont favorables, toute personne pouvait être un relais de formation dans son milieu. Chacun de nous aurait ses moments féconds. Le hiatus en est un. Des significations qui sont propres à la personne et auxquelles elle tient peuvent surgir parce que ce qu'elle fait est soutenu par un sens, une orientation qu'elle découvre à ce moment là. "*je me rappelle de ce regard à ce moment là, de son visage (B3) ... il était tellement, comment dirais-je, crispé sur lui même qu'il ne pouvait pas être déplacé d'un pas. Pourtant il est pas bien gros, mais il avait de la force*" (B5).

Lorsque la domination de l'école a été intégrée par les personnes, il leur est difficile d'avoir une attitude différente de celle qu'elles ont apprise. Il s'agit d'un état que l'on pourrait qualifier d'hypnotique.

Le choc cathartique (décharge émotionnelle liée à l'extériorisation du souvenir d'évènements traumatisants et refoulés) du hiatus permet à la personne de "se réveiller" et de retrouver sa formativité qui avait été bloquée ou endormie par la pression subie enfant. La personne au moment du hiatus entrerait donc en relation avec ses souvenirs traumatisants et refoulés (souvenons nous de Napoléon à Ste Hélène lors du départ de Madame de Montholon). Il semblerait que nous soyons à cet instant en relation avec ce qui met en mouvement la personne : **l'émergence de sa propre souffrance.**

Questions - qu'y a-t-il dans le regard de la personne qui va provoquer le hiatus ?

- ce regard qui paraît si intense. Est-ce seulement de la peur ?
- qu'y a-t-il dans le regard de la personne qui va connaître le hiatus ?
- sa propre souffrance va émerger. Est-ce seulement de la colère ?
- quel lien unit les enfants à leur mère ?
- quel lien unit des amies ?
- quel lien unissait Napoléon et Albine de Montholon ?

Pour accéder à l'inconnu qui va advenir il faut être en confiance.

La personne va vivre un bouleversement total, face au questionnement intense de cet instant, renvoyé par le regard de son enfant. Pour faire ce "saut" là, dans l'inconnu ne faut-il pas avoir "saisi" un signe infime qui nous dit : "Tu ne risques rien, viens là où je t'attends".

*"C'est important dans la pratique parce qu'on n'est pas habitué à vivre dans l'attente de l'inconnu. Parce qu'on n'a pas envie de faire ça. Ca dépend un peu de chacun, de ses **besoins de sécurité** sans doute."* Est-il possible d'accepter complètement l'inconnu ? Peut être ! si on est capable de voir l'amour qui habite cet inconnu ? Françoise et Christine ont accepté :

- "j'ai lâché, j'ai dit non on arrête" B3 ----- j'arrête d'exercer l'autorité
- "je l'ai prise" D2 ----- j'ai pris la parole du parent
- je brise le cadre qui m'était donné.

Daniel Sibony nous dit : *"Nous avons dit le rapport de la violence à l'origine. Or la vie, dans ses détours marquants, dépend de votre façon de rencontrer votre origine, surtout quand elle vous rattrape. Il peut s'ensuivre un mouvement d'entre-deux, une suite de traversées où l'on est rattrapé-relâché ; et il faut esquiver le coup fatal où l'origine vous rattrape une fois pour toutes. Il y va donc d'un certain enjeu, d'une liberté à conquérir pour franchir l'épreuve : **la brisure du cadre.** Là se profile un certain choix : va-t-on rejouer autrement ? rejouer la même chose ? ou afficher "fin de partie" ? Toute la broderie du symptôme en tient compte. Là, une exigence éthique minimale : veiller à ne pas choisir une position malheureuse ; ne pas choisir de **se faire mal** au moyen des autres ; résister au plaisir de les mettre en faute..."*

Il ne s'agit pas de faire que le mal n'ait pas lieu - il a lieu, il fait partie du jeu de l'être -, mais de passer l'épreuve où ça a lieu ; ça, la brusque rupture où s'ouvrent d'autres niveaux de l'être, quand l'interprétation révèle des ouvertures" (p 336-337).

"...ça change beaucoup de choses au niveau même de l'ouverture d'esprit" (B49).

C'est probablement un concentré de temps qui passe à vive allure. En effet si nous reprenons les entretiens B et D (1ère partie) nous pouvons voir toutes les expressions de temps utilisées : 32 fois en 6 pages sur l'entretien B et 10 fois sur 2 pages dans l'entretien D. En quelques jours, après le hiatus, la personne qui l'a vécu va faire le parcours qu'une autre fait en plusieurs années (entretien A et C). C'est un retour en arrière accéléré pour une re-projection vers aujourd'hui, un bouleversement total de l'être.

Toute cette partie sur le hiatus est un peu plus longue qu'une analyse ne le devrait, mais je n'ai pas trouvé de définition qui me convienne. Aussi grâce aux entretiens et aux différentes approches conjuguées (B.Aumont, B.Honoré, D.Sibony, Freud et Pain) j'ai pu reconstituer une démarche à la mesure de la richesse que je pressens dans ce phénomène.

conclusion

A la lumière du concept de Domination, nous pouvons comprendre que le refoulement d'émotions trop fortes vécues dans l'enfance reste profondément enfoui dans l'inconscient des adultes :

- Dans le rapport à Soi, par les freins psychologiques qui continuent à "brider" les personnes devenues adultes,
- Dans le rapport aux Autres, par la contrainte que les parents peuvent exercer sur leurs enfants alors qu'ils aspirent à une autre qualité de relations.
- Dans le rapport au Monde, par la domination qu'ils continuent de subir face à une institution qui ne répond plus à leurs vœux et probablement au delà, dans leurs relations à la société et au savoir.
- Mais que cette étape a été, il y a longtemps, nécessaire pour se protéger d'une souffrance qui aurait pu les briser... *"le moyen d'éviter de se mettre en relation avec soi-même et peut être aussi de sombrer dans la folie"* (B.Aumont, p 151).
"...je me suis revue enfant, ça m'a aussi réveillé des émotions que j'ai eu enfant, face à des situations où j'avais eu très peur et je me suis dit que j'avais, non que j'étais, alors je sais pas si c'est du courage, ou si c'était justement parce que j'étais bien sage, parce que j'avais pas d'autre ouverture que celle là, mais je me rappelle que j'étais très malheureuse, je me rappelle de moments qui ont été très malheureux à l'école aussi, où j'ai souffert à l'école, et où je me suis fait violence." B43.

chapitre 11 - Traverser le conflit

introduction

Nous sommes dans le domaine de l'autoformation au niveau de la personne qui se trouve en situation "d'ignorance" de ce qu'elle a à faire et face à une "situation d'échec" (fonction de l'ignorance et de la situation d'échec, Bernadette Aumont). "...chercher et entreprendre se conjuguent avec apprendre pour permettre à l'apprenant une auto construction des savoirs dont l'objet est porteur" (B.Aumont, p 148).

FORMATION	Rapport à Soi	Rapport aux Autres	Rapport au Monde
LE CONFLIT	Chercher	Apprendre	Entreprendre

CHERCHER

"La curiosité les tenaille et leur principal outil est le questionnement dans un système social où il est rare, à n'importe quel niveau, de pouvoir poser une question incongrue sans être censuré. La peur qu'éprouvent les chercheurs devant l'objet de recherche est bien le signe de leur question implicite : et s'il n'y avait rien ? Oser fouiller, chercher, prendre le risque du doute, se poser à soi-même une énigme, "penser à côté", sont des attitudes paradoxales qui ne sont pas acceptables dans une société hiérarchisée où celui qui sait prend le pouvoir sur celui qui cherche, où "l'évidence pétrifie les regards car la doxa est castratrice, telle Méduse gélatineuse, qui colle au fond de la rétine" (Barthes, 1975, p 126)" (Aumont, p 119).

Trois étapes sont apparues :

- * constater une différence entre son vécu et ses aspirations
- * chercher un sens à ce qui se passe par un retour réflexif sur son passé
- * douter de ses capacités devant une situation nouvelle

La **différence constatée** nous parle d'évènements qui ne sont pas logiques bien qu'ils aient une relation entre eux. Cette relation c'est le sujet qui la fait en lui donnant un sens. *"personne, je n'avais pas eu de regard extérieur sur comment je fonctionnais en classe, pour la première fois j'avais quelqu'un d'extérieur qui venait me montrer une de mes attitudes"* D4.

La différence constatée peut aussi être le récit d'une situation qui fait réagir le sujet car cette situation est contraire à ce qu'elle attend normalement. *"Il y avait un professeur qui posait problème, très sévère voire violent quelquefois verbalement et je dois dire rarement, mais c'est arrivé, physiquement"* C2.

La personne a pris de la distance, elle n'est plus dans l'émotion. Elle peut mettre des mots sur ce qui l'a fait réagir . Cette différence nous pouvons la

retrouver aussi dans le discours des parents qui “pointent” eux mêmes, par un “écart de langage” cette réaction : *“en retrouvant certaines émotions, certaines sensations, ça m’a ramené moi même à mon propre vécu par rapport à l’école // tout d’un coup il y avait un souvenir d’ambiance, telle que moi même je l’avais vécu...c’était amusant, oui”* A10. *“j’en ai voulu à Cl. de ne pas vouloir se faire violence, c’est drôle hein ? // j’étais bien sage parce que j’avais pas d’autre ouverture que celle là, mais je me rappelle que j’étais très malheureuse, je me rappelle de moments qui ont été très malheureux à l’école aussi où je me suis fait violence”* B43. *“je me suis dit quelle angoisse, quel stress ça a dû être pour moi toute, ah oui c’est marrant, et puis intériorisé”* B52. *“la peur de ce que les gens vont penser // il y a beaucoup de gens qui nous critique sur la façon dont on élève nos enfants, parce que on est trop cool, c’est fou hein ?”* C26. Nous retrouvons là probablement la souffrance profonde de chacun.

Dans les histoires de vie reprises dans les entretiens (**faire mémoire**) il y a deux expressions :

- 1) - la peur, l’angoisse, le stress
 - la souffrance, le malheur
 - la violence, la soumission
 - la pression, l’enfermement (pas d’autre ouverture que celle là)
 - la somatisation (mains moites, ulcères)

A32-36 et B43-52, *“...je me suis rendu compte que j’avais été angoissé parce que j’avais une peur d’avoir des mauvaises notes, bien qu’à la maison on n’était pas très, mais c’était une question de fierté, et une peur d’avoir des punitions du genre quatre heures de colle le dimanche, des trucs comme ça. Il a fallu d’ailleurs, assez bizarrement, c’est psychologique puisqu’il a fallu que je les ai très tard...pour m’apercevoir que...c’était tout simplement retrouver quatre heures de plus un bahut”* A36, *“...Donc une pression psychologique qui fait que “est-ce que je peux faire ci, est-ce que je peux faire ça...Alors ou je me trouve dessous ou peut être que je peux péter les plombs, exploser...Donc j’ai vécu avec un peu de peur ou un peu d’angoisse...”* A32. *“...à partir du moment où je suis allée dans ce lycée...j’ai eu les mains moites...Je me suis dit quelle angoisse, quel stress ça a dû être pour moi...et puis intériorisé. Plus tard j’ai fait des ulcères...c’est encore plus à l’intérieur, c’est de plus en plus intériorisé”* B52.

Première expression à laquelle répond, dans l’entretien A, la volonté de sortir de cette domination par une réflexion personnelle et un itinéraire de vie peu commun : mouvement anarchiste et communauté de l’Arche de Lanza del Vasto, et dans l’entretien B, par un hiatus, grâce à l’enfant.

- 2) - la découverte de l’attitude des parents de Corinne, du père en particulier qui a soutenu sa fille. Sa “rébellion” perpétuelle : enfant, adolescente puis adulte : *“vous savez vous ferez pas ça à moi sinon mon père va venir vous trouver et vous en faire autant ; c’est vrai que mes parents m’ont toujours soutenue”* en primaire et *“...quand j’avais des prof qui savaient s’y prendre avec moi, il fallait pas qu’on me gueule dessus, j’étais pas habituée, donc sage si on savait me prendre mais si on me prenait*

de travers c'était terminé... on se construit par rapport à ce qu'on a vécu dans le secondaire C33 lignes (133 à 135) (154 à 157).

A l'âge adulte seule Corinne s'est engagée dans l'école. On retrouve :

- son combat pour ses enfants (*mon combat, ma croix*) C33 lignes (52-53) (92) (107 à 115)
- sa lutte pour arriver à "*dire les choses*" (indicateur "contester")
- ses relations privilégiées et confiantes avec ses enfants C33 lignes (97 à 100) (104 à 106)
- ses relations avec la FCPE, d'abord confiantes pendant quelques années. Les conditions qui lui ont permis d'affronter ses peurs : la parole, l'écoute, le soutien du groupe, la confiance établie C33 lignes (1) (21 à 29) (34 à 39) (49 à 52) (79-80) (82 à 84) (91).
- sa peur de la réaction des parents d'élèves et d'un professeur violent
- ses relations avec la FCPE et sa méfiance vis à vis des parents-enseignants C33 (30 à 32) (40 à 47) (80 à 82) (85 à 91).

J'imagine l'étape qui consiste à "**douter de soi**" particulièrement importante à accepter dans le mouvement émancipateur d'une personne . En effet lorsque l'on entreprend de modifier de manière profonde ses façons de faire, d'être, pour se positionner différemment, il est important d'avoir de la bienveillance pour les hésitations, les doutes, les questions qui vont surgir. C'est probablement une étape de maturation nécessaire :

- douter de ses capacités, de ses choix
- s'effrayer de la tâche à accomplir
- avoir peur de la nouvelle responsabilité qui nous incombe
- minimiser son travail

Le temps est important dans cette phase, le temps que l'on se donne pour reprendre confiance.

Dans l'entretien D la personne doute de ses capacités "*j'ai eu peut être de la chance*" D26, car c'est une relation différente qui s'installe. Elle ne demandera pas conseil au professeur de sa fille, elles vont se "*débrouiller*" toutes les deux, seules, sans une tierce personne qui aurait un parti-pris. Immédiatement après elle commencera à reconnaître qu'elle a fait confiance à sa fille : "*non, non et oui...(à peine audible)*" D27.

L'entretien B exprime un doute très fort. Après un hiatus il semblerait que toutes les certitudes soient tombées ; c'est la nouveauté absolue, le vide, aucun repère. Le parent est complètement déstabilisé. Il va se reconstruire doucement. Voici les étapes du doute qui l'envahit : "*je me suis sentie investie et responsable de l'instruction de mon fils, activement, et ça je me suis dit mais c'est trop lourd pour moi je vais pas y arriver quoi !*" B14, "*je me disais mais comment je vais assumer ça, j'arriverai pas à être prof d'anglais, de français,...*" B17, "*je vais avoir un travail énorme...j'arrivais pas à accrocher à ça, j'arrivais pas à accepter...*" B19, "*je vais pas pouvoir le faire ça, pouvoir instruire, je vais pas pouvoir instruire mon enfant*" B24, "*...oui mais est ce que c'est comme ça qu'il aura son bac ?*" B27, "*...comment il va faire...tes copains ils vont plus venir te voir, tu vas être tout seul, tu vas pas rester toujours enfermé dans la maison ?*" B35, "*c'est pour ça qu'au départ j'étais*

pas aussi claire dans ma tête en disant qui a tort ? qui a raison ? il faut que j'arrive." B58.

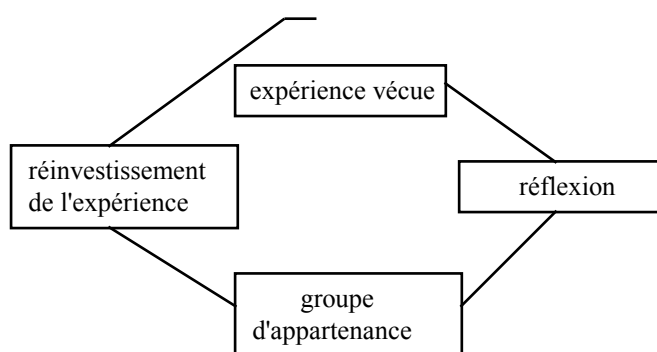
L'indicateur "douter de soi" concerne principalement l'entretien B et a probablement un lien avec le hiatus et le travail de transformation intérieur que connaît le parent. En contrepoint, l'entretien B est le seul où apparaît l'indicateur "mettre en doute" que nous verrons dans la catégorie "Entreprendre", dénotant le "passage" réussi de la domination à l'émancipation lors d'un hiatus.

Cette étape de l'apprentissage permet au parent de s'approcher de ce qu'il a vécu, de ses aspirations actuelles en décalage avec ce qu'il vit et va lui donner la possibilité de tâtonner car personne ne peut réussir à harmoniser des oppositions internes, plus ou moins fortes, rapidement.

Ce travail se fait grâce au processus de la Formation Expérientielle de l'Adulte que les personnes ont vécu différemment en fonction de leur histoire de vie. *"Chercher ne peut se faire que dans un climat d'incertitude et de liberté, sûrement pas sous la contrainte et la dépendance"* (B.Aumont, p 91).

APPRENDRE

Mes quatre interlocuteurs ont, chacun au cours de leur histoire, fréquenté des groupes qui leur ont permis d'évoluer. Chacun différemment a fait un travail sur lui même et ils reconnaissent que les conditions qu'ils ont rencontrées ont permis cette évolution. Ces conditions se résument à la parole, l'écoute, la confiance et le soutien du groupe. Nous allons voir comment :



* Jérôme a fait un travail important de réflexion grâce aux groupes plus ou moins anarchiques qu'il a fréquentés, son appartenance à la Communauté de l'Arche de Lanza del Vasto ; proximités qui lui ont permis de se distancier de la domination subie à l'Ecole avant que ses enfants ne soient à leur tour scolarisés. Parce qu'il était déjà très clair sur ses "principes" il n'a pas eu besoin du groupe d'appartenance pendant le conflit. Il se fait confiance.

* Françoise, grâce à l'éleuthéropédie, a fait un parcours de transformation rapide et approfondi *"c'est l'éleuthéropédie, je crois le travail que j'ai fait, les prises de conscience et tout qui m'a aidé à voir, à y voir plus clair en tout cas pour mon choix,*

de choisir” B59. C’est le parcours le plus complet et le plus rapide car l’éleuthéropédie existe pour ce travail là. Elle apprend à se faire confiance.

* Corinne a rencontré grâce au groupe FCPE les conditions qui lui ont permis de “tenir le coup” face aux difficultés rencontrées “*j’avais un très bon contact avec cette personne (délégué parent), je suis allée vous voir parce que c’est vrai que c’était très lourd pour nous parce qu’on savait qu’on allait se heurter à quelqu’un quand même qui était difficile, qui avait un caractère très difficile*” C13. Le travail de mémoire elle ne l’a fait qu’après lorsque je lui ai demandé son témoignage, surtout lors de la deuxième rencontre. Nous la reprendrons dans l’analyse par entretien. Corinne nous donne une clé de ce qui l’a aidé : C33 lignes (22 à 27) “*...des fois on se demandait si ce n’était pas nous qui étions un peu aussi heu... parano quelquefois. Et puis s’apercevoir que finalement on nous disait que mais non non c’est vous qui avez raison, il faut pas que vous vous laissiez faire, c’est ça qui a fait que...*” Elle a pu continuer à se faire confiance.

* Christine a réussi grâce à un travail “acharné” à transformer son essai d’entendre la parole des parents “*donc un travail, j’ai aussi travaillé, j’ai fait de l’éducation à la vie ce qui m’a permis de travailler sur la communication... j’ai accepté de travailler avec les parents d’élèves sur les conseils de classes...on avait aussi travaillé sur la communication, j’ai fait un travail personnel sur tout ce qui était communication*” D14.

La difficulté qu’elle a rencontrée c’est de mettre en pratique la relation duale. C’est une relation difficile à faire exister par les conditions qu’elle exige. Christine me l’a confié par la suite, après l’analyse globale des interviews que j’avais faites et que je lui avais données à lire. Le travail sur la communication qu’elle a réalisé de façon intensive a pu se faire dans un climat suffisamment confiant pour qu’il s’apparente à celui d’un groupe d’appartenance, les formateurs étant en général attentifs à ce qu’il s’instaure dans leur groupe de travail, surtout s’il s’agit de “mieux communiquer”. Ce travail lui a permis de se faire confiance et de confirmer sa volonté de communiquer: la communication se fait “dans les deux sens”.

Nous pouvons comprendre que là est la clé du passage de la domination à l’émancipation. Cette étape est la plus difficile à vivre parce qu’elle laisse apparaître nos fragilités.

* je m’appuyais jusqu’à présent sur ce que l’on m’avait appris : “ce sont les autres qui savent et qui me disent ce que je dois faire”

* tout cela devient suspect : “je n’ai plus de certitude”

* les émotions et les sentiments que j’avais tenté d’éteindre pendant tant d’années réapparaissent avec force.

* la relation (avec la personne ou le groupe) doit alors être absolument une relation de confiance pour accepter d’être à ce point vulnérable.

Ceci me fait penser à la période de l’adolescence et au livre de Françoise Dolto “le complexe du homard” (1989). A l’adolescence les jeunes ont le même travail à faire vis à vis de la famille. C’est exactement l’époque où ils se retrouvent dans l’enseignement secondaire.

Avec la pédagogie autoritaire, sans sécurité affective, les jeunes vivent mal cette étape surtout si les parents ont également une attitude autoritaire. Il ne peut pas y avoir construction de la personnalité. Nous retrouvons “la domination intégrée” avec probablement toutes les étapes de la déviance : de la soumission à la révolte. Devenus adultes, ils seront confrontés au même processus lorsque leurs enfants arriveront à l’âge de l’adolescence si cette évolution ne s’est pas faite entre temps comme cela a été le cas pour Jérôme.

Cette étape est centrale dans le processus d’émancipation, comme sont “centrales” nos émotions, et elle accompagne toutes les autres. “... *L’accès à notre vrai Soi ne devient possible que lorsque nous n’avons plus à craindre le bouillonnant monde affectif de notre enfance. Une fois que nous l’avons vécu, il ne nous paraît plus étranger et menaçant. Il nous est connu et familier, n’a plus besoin de rester caché derrière les murailles de notre prison, l’illusion. Nous savons qui et ce qui nous a dés-axés, et c’est précisément ce savoir qui nous rend libres. Et finalement nous délivre aussi de nos vieilles souffrances*” (Miller p 57).

Alors nous pouvons retrouver notre authenticité qui guidera toutes les autres étapes. Nous ne sommes qu’à la moitié du parcours...

Les quatre personnes interviewées ont modifié leur attitude à la suite de l’acceptation des difficultés qu’elles ont rencontrées. Cela leur a permis d’acquérir un savoir nouveau (de retrouver un savoir “inné” !) qui leur permet (enfin) d’évoluer et de gagner un peu plus de liberté “ça va mieux maintenant, j’ai fait de l’écu. C’est vrai que ça m’a aidé (tu l’attribues un petit peu à ça ?). Cette part de liberté là, oui, je peux me donner, je dis pas toutes les libertés encore, mais **cette part de liberté**” B53, de **pouvoir se faire confiance pour agir** “c’est bien cela que je veux, et pas autre chose”. Un autre aspect apparaît également : passer de la peur à la confiance.

ENTREPRENDRE

“*Les entrepreneurs transgressent la “doxa” et réussissent à sortir de son influence. C’est d’une grande audace*” (Aumont, p 119). L’apprentissage d’une nouvelle façon d’être va se traduire bientôt par des actes que les parents vont poser. Ils seront plus ou moins forts en fonction du degré d’émancipation de chacun, et surtout du temps qui aura passé depuis leur prise de conscience. Ce processus ne s’arrêtera pas et chaque acte posé en appellera un autre plus libre chaque fois. “*L’entrepreneur est en fait proche de “l’explorateur” et non du conquérant (...)* C’est que la notion de pouvoir qui importe pour lui n’est pas du tout celle de la domination(...) Il s’agit, au contraire, de retrouver **la vérité du pouvoir qui est l’autonomie**, s’exprimant par la capacité de mener une expédition explorative (Cl.Gaudin, 1984, p 99)” (in B.Aumont, 1995, p 59).

Il est intéressant de regarder comment sont répartis les indicateurs de la catégorie “Entreprendre” en fonction des entretiens :

Poser des questions	2D (2me partie)
Se poser des question	2A B
Mettre en doute	2B
S'affranchir	2A B D
Défendre sa différence	5A B D (2me)
Contester	5A 6C D

* Christine, en cohérence avec l’Ecole à ce moment là, a besoin de **poser des questions** aux enseignants. Nous verrons que pour sa fille elle agira différemment. En éleuthéropédie le fait de poser des questions laisse supposer que nous avons soit une crainte, soit un espoir. Nous sommes à la frontière de “l’entreprendre”.

* Jérôme et Françoise **se posent des questions** pour essayer de trouver une solution par eux mêmes. Nous retrouvons grâce à cet indicateur une dimension des parents qui ne leur est pas toujours reconnue. En effet les parents sont souvent critiqués et on les accuse de démissionner de leur rôle. Le fait de se poser des questions démontre qu’ils mettent en balance différentes attitudes possibles et leur capacité à faire des choix. Si ce choix n’est pas conforme au désir de l’école, elle a peut être à se poser des questions elle aussi.

* Les parents après bien des difficultés, parviennent à **trouver une distance** par rapport à l’école grâce à la prise de conscience des problèmes rencontrés ; je dirais en toute sérénité, sans (trop) d’amertume, si ce n’est Corinne peut être car dans l’action les parents d’élèves n’ont pas souvent gain de cause :

“les conclusions sont là” A29, “je me suis dit, les prof c’est leur affaire, ils ont choisi l’autorité pour essayer de gérer des situations d’ailleurs à peu près ingérables, donc je ne peux pas non plus forcément tout rejeter sur eux puisque vu la situation comme elle se situe je ne vois pas très bien comment ils peuvent faire” A34. “je me suis dit, s’il a pas son bac comme ça, il l’aura autrement ou il l’aura pas son bac, ça c’était important” B28. “j’ai pensé que je pouvais faire l’impasse, me débrouiller avec mon enfant, ce qui s’est effectivement passé” D25.

Corinne est la seule à ne pas avoir l’indicateur “**s’affranchir**”. Il semblerait que le fait d’avoir été protégée par ses parents lorsqu’elle était enfant lui ait permis de ne pas intégrer la domination de l’Ecole. Elle n’apparaît qu’à l’indicateur “contester”.

* Françoise **met en doute** le rôle qui lui a été donné par la société, la parole des autorités et les idées toutes faites que véhiculent les “autres” pour prendre en compte ce qu’elle croit bon pour son enfant et pour elle. C’est un acte important après la remise en cause profonde qu’est le hiatus. *“Tu vois c’est pas il faut faire ça parce que le rôle de l’éducation c’est que on fasse comme ça, point” B38, et “même de la part de, tu vois du pédopsychiatre ou du proviseur ou du directeur du collège où y a pas de remise en question, y a pas de remise en doute : si mon enfant ne va pas à l’école c’est parce qu’il va mal ; et si moi j’accepte pas c’est parce que je vais mal*

aussi. Donc mon enfant va mal parce que je vais mal aussi, donc carrément c'est tout à fait n'importe quoi ; tu as cette responsabilité là tu vois qui incombe aux parents qui est lourde à porter" B32.

* **Défendre sa différence** est également important. Cela permet au parent de s'affirmer en tant qu'adulte indépendant et fier. Je n'ai trouvé aucune violence de la part des parents dans cet acte. La violence éventuelle viendrait plutôt de l'école qui pourrait la ressentir devant une personne qui refuse de se plier. Jérôme défend sa différence avec conviction car il s'appuie sur un principe très fort : l'apprentissage de ses enfants.

"je décide d'y aller, d'aller la rencontrer pour lui donner mon point de vue. J'avais déjà un point de vue" A3. "pour moi c'était important que J.B. puisse dans sa relation avec le prof, puisse voir aussi lui où il en est, ce que ça veut dire pour lui, qu'il n'ait pas ni moi, comme autorité seconde, ni moi non plus pour le défendre, c'est à lui de se prendre en charge" A16, "en tout cas pour les jeunes de chez moi, il faut que eux ils apprennent à exister d'eux mêmes et ne pas se trouver angoissé" A35. "j'ai discuté aussi, il m'a semblé que j'ai discuté d'adulte à adulte, c'était ce niveau là que je voulais de toute façon au départ. Je ne voulais pas être parent et prof de l'autre côté. Je voulais vraiment être considérée comme un adulte" D34.

* **Contester**, aller contre ce qu'a dit ou fait un agent de l'éducation nationale est un acte particulièrement fort car il remet en cause l'institution et ce qui est ressenti par le parent comme un abus de pouvoir. Nous avons vu, avec Jean Foucambert, un inspecteur et un chef d'établissement, que l'Ecole avait certaines prétentions à influencer les parents ; c'est dans ces cas là me semble-t-il que les parents réagissent, l'Ecole empiète sur leur territoire :

"on pose le problème, vous n'essayez pas de passer à côté..." A15

"à l'issue de ce conseil, étant donné que l'on avait eu beaucoup de mal à s'exprimer, je suis allée voir avec ma déléguée le principal en disant que j'avais mal ressenti le conseil. J'avais l'impression qu'on ne nous avait pas laissé suffisamment, nous, parler" C8

"ma démarche était de défendre les enfants, il avait dépassé les limites, j'avais vraiment envie de lui dire qu'il fallait qu'il se calme" C15

Les seuls parents qui se permettent de contester l'Ecole sont les parents qui ont pris de la distance avec elle : soit Jérôme par une réflexion déjà ancienne, soit Corinne car elle n'a pas intégré la domination grâce à ses parents. Christine conteste l'intrusion d'un parent dans son domaine privé.

La contestation a donc bien lieu lorsque la personne ressent son domaine personnel envahi par "l'autre". Les parents ont donc bien conscience, lorsque la domination intégrée ne l'a pas déviée, que l'éducation de leur enfant est bien de "**leur domaine**" et que l'Ecole abuse de son pouvoir lorsqu'elle l'envahit. Mais comme Jérôme, ils peuvent être capables de respecter le domaine de l'Ecole : *"c'était un peu comme un principe, à eux de voir comment ils font, moi c'est pas mon domaine, moi mon domaine c'est ici par rapport à la maison" A5.*

conclusion

Cette phase du travail d'émancipation est particulièrement intéressante à détailler car elle montre la force que les parents peuvent trouver en eux pour défendre leurs enfants. Le chemin est ardu qui passe de la "domination intégrée" à "entreprendre" et démontre la capacité d'autonomie qu'ils peuvent acquérir lorsque "l'objet de savoir" est porteur (leur enfant et leur "être intérieur"). *"Les chercheurs vivent le "para-doxe", car ils adoptent un mode de pensée plus ou moins défendu et, poussés par leur désir de connaître, ils franchissent l'interdit du savoir"* (Aumont, p 119), chercher ce qui s'est passé avec l'institution scolaire. *"Les entrepreneurs osent leur projet personnel, franchissent le Rubicon, jettent les dés alors qu'il est interdit de jouer"* (ibid), et remettent en cause les règles du jeu.

C'est ici que nous pouvons nous rendre compte que le mythe initial de l'Ecole "diriger les esprits" est complètement rejeté par les parents, même inconsciemment ; ceci les amène à retrouver leur authenticité et dans la troisième phase de l'autoformation leur créativité.

Chapitre 12 - L'émancipation comme autoformation de la personne

introduction

Nous allons voir dans ce chapitre la phase “finale” de l'évolution des personnes interviewées :

- * dans un premier temps le processus d'émancipation lui même qui, par **le regard différent**, va permettre une nouvelle relation.
- * dans un deuxième temps le processus d'autoformation dans un rapport à Soi, aux Autres, au Monde.
- * enfin comment chacune a pu gérer cette évolution par sa logique propre.

l'émancipation

(se) Regarder autrement : cet indicateur permet de mettre en perspective les événements, de comprendre ce qui s'est passé et se positionner différemment.

Ce regard différent selon qu'il est tourné vers soi ou vers les autres permettra :

- * de comprendre l'autoformation accomplie, car la personne “se voit” autrement
- * de comprendre les nouvelles bases qu'elle accepte dans sa relation à “l'autre”.

SE REGARDER AUTREMENT pour qu'à partir d'une situation, je puisse imaginer une autre façon d'être, de réagir que celle qui se fait habituellement. “*Mais un tout petit décalage, tu vois tu te décales d'un petit cran là, par rapport au système établi, à la norme et tac, dès que tu te décales d'un cran il y a des tas de choses qui bougent, juste pour un petit cran qui est pas pareil dans le rouage. Cette image de rouage et toc, il y a un petit cran qui saute et ça change, ça change beaucoup de choses au niveau même de l'ouverture d'esprit*” B49. “*ça m'a permis aussi de comprendre que on pouvait discuter sans s'accrocher, sans s'agresser, qu'il y a des choses qui pouvaient être dites et comprises dans les deux sens, expliquées dans les deux sens*” D13.

REGARDER AUTREMENT et être éveillé à quelque chose que l'on ne distinguait pas jusque là “*Il m'avait apporté beaucoup ce stage, dans la connaissance du fonctionnement des parents d'élèves, de leur attente, de l'attente des parents*” D15 ; Ou accepter d'affronter une situation qui dure depuis longtemps mais que l'on n'avait pas encore pu prendre en charge “*C'est vrai que ces choses là avait quand même mûri, bon ça faisait longtemps qu'on en parlait*” C18.

Quelle transformation accomplie ! Pour finalement

CREER UNE NOUVELLE RELATION.

Assumer son choix suppose en avoir fait certains, basés sur le sens que l'on donne à sa vie, prendre ses responsabilités, reconnaître ses capacités et se faire confiance. Après cela nous pouvons harmoniser nos aspirations et nos actes : “*en même temps vous apprenez à vivre, la société ce sera un peu du même modèle. Apprenez à vivre avec les profs, les problèmes des copains, des copines, le directeur.*”

Pour moi c'était un peu déjà s'affronter et savoir comment fonctionne un peu la société" A42.

"à ce moment là j'ai dit on va faire autre chose, maintenant on arrête" B9.

"c'est quand même une "victoire", cette année là ça a été très dur pour moi, ça a fini positivement même... Cette année là j'ai eu l'impression d'être utile" C20.

"je demandais si l'enfant ou le jeune n'avait pas de problème particulier avec mon attitude par exemple, ça je ne le faisais absolument pas avant" D10.

Comprendre pour s'émanciper et se respecter, respecter "l'autre", et lui donner plus de liberté, assumer son choix, correspond à la volonté des personnes interviewées, chacune à leur façon en fonction de leur histoire personnelle.

Porter un regard différent sur soi avant de pouvoir modifier le regard que l'on porte sur les autres, dépasser la domination que l'on a subie et ne plus la transmettre, pour finalement se reconnaître dans les actes que l'on pose parce qu'ils ont une signification pour nous. Quel est le sens que je donne à ma vie ?

Ce troisième temps de l'autoformation est un temps de travail solitaire dans l'appropriation de son pouvoir de formation. Cette formation est, momentanément, accomplie puisque les personnes ont changé leur regard tout en faisant évoluer leurs relations avec leurs enfants.

formation dans l'autoformation

Après avoir analysé les courants de l'Autoformation en rapport avec les courants de la Formation, voyons ce qu'il advient de la Formation en lien avec l'Autoformation des personnes dans un rapport à Soi, aux Autres, au Monde, sans entrer dans le détail puisque toutes les étapes ont déjà été étudiées :

- Rapport à Soi :

Après avoir pris conscience de sa formation initiale, la personne se donne les moyens de comprendre une situation pour s'émanciper de ce qui freine son épanouissement, et respecter ses aspirations.

- Rapport aux Autres :

De la cohérence avec l'Ecole pour "diriger les esprits", les personnes font le choix de changer radicalement leurs façons de faire car leurs valeurs ont été complètement bouleversées. Elles choisissent de se faire confiance.

Nous passons de l'Autorité au Respect des personnes. "Parce que je suis rassurée, je peux donner à l'autre plus d'espace de liberté".

- Rapport au Monde :

Cette relation évolue de la domination des personnes à la coopération entre les personnes.

Le rapport à l'institution évolue peu puisque nous sommes toujours dans un rapport autoritaire plus ou moins marqué en fonction des personnes qui détiennent le pouvoir.

Si le rapport à Soi dépend en grande partie de nous même et de nos prises de conscience, nous voyons que dans le rapport aux Autres et le rapport au Monde nous sommes tributaires de ces “Autres” et de ce “Monde”. Pierre Bourdieu et Daniel Lebon nous rappellent que pour sortir de la domination d’un système il faut travailler sur les mentalités et sur les structures des institutions. Mais dès aujourd’hui nous pouvons préparer cette évolution des mentalités en choisissant d’ores et déjà de rejeter l’Autorité. Cela peut être la Force de Tous les parents au nom de leurs enfants. L’Ecole a besoin des parents, nous avons dans nos mains un grand pouvoir, celui de ne pas collaborer à la domination du système.

retrouver la logique de chaque personne

Après l’analyse de contenus nous allons regarder plus brièvement les différents entretiens afin de découvrir la logique de chaque personne. Autant d’entretiens, autant de logiques.

ENTRETIEN A

L’entretien avec Jérôme a été le premier de la série. Je dois dire qu’à ce moment là je venais de découvrir l’oppression de l’école par mes lectures. Lorsque j’ai entendu Jérôme me parler de la domination de l’Ecole et du mécanisme qu’il avait lui même démonté, je me suis rassurée par rapport à la tournure que prenait ma recherche. Il est un fait qu’il a tout vu pratiquement de cette emprise qui s’exerce sur les jeunes et comment l’école a besoin des parents pour participer à cette entreprise.

L’Ecole demande aux parents de jouer un rôle, un rôle autoritaire (A11) qu’ils ont en grande partie abandonné à la maison, “*non je me retire simplement du jeu*” A17, et c’est avec force qu’il va l’expliquer :

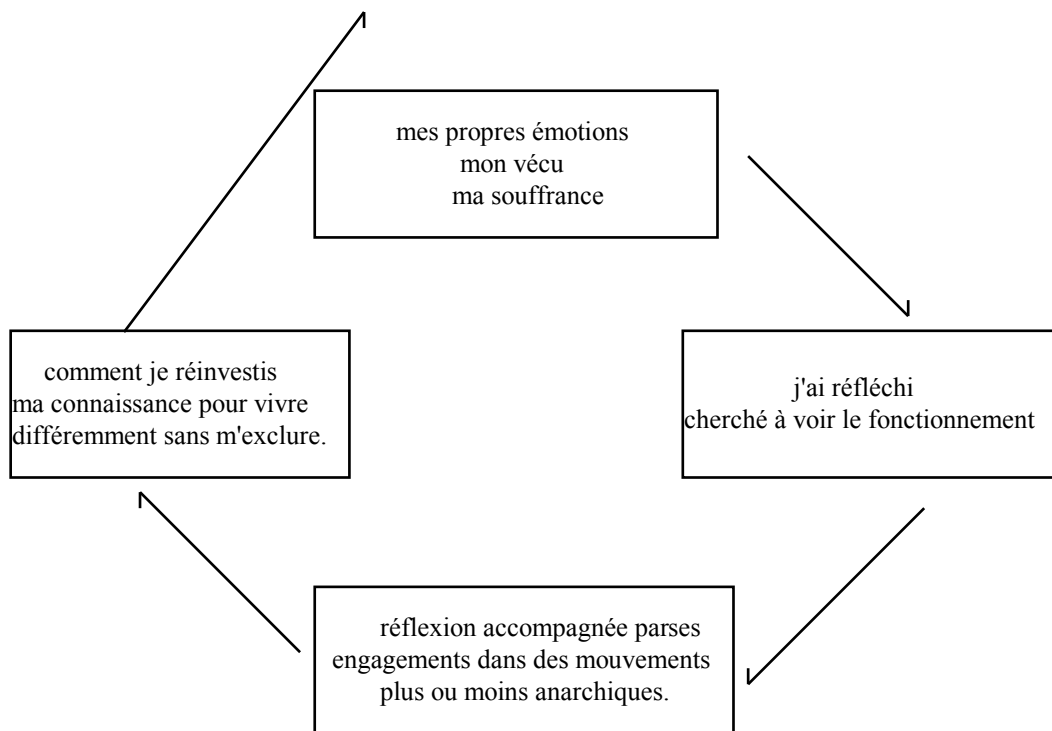
- *mon point de vue*, A3 (2 fois)
- *mon idée*, A4 et A7 (3 fois)
- *ne pas intervenir*, A2, A12, A13, A14, A21 (3 fois)
- *ce principe*, A5, A20
- *cette attitude*, A23, A19
- *déjà bien clair*, A25
- *confirmer mon attitude*, A27

pour permettre à ses enfants d’apprendre : A6, A25, A33 (2 fois), A35, A38, A39 (2 fois), A42 (2 fois). Que les jeunes apprennent par eux mêmes la relation à l’autre, qu’ils se prennent en charge, qu’ils apprennent à exister sans se trouver angoissé.

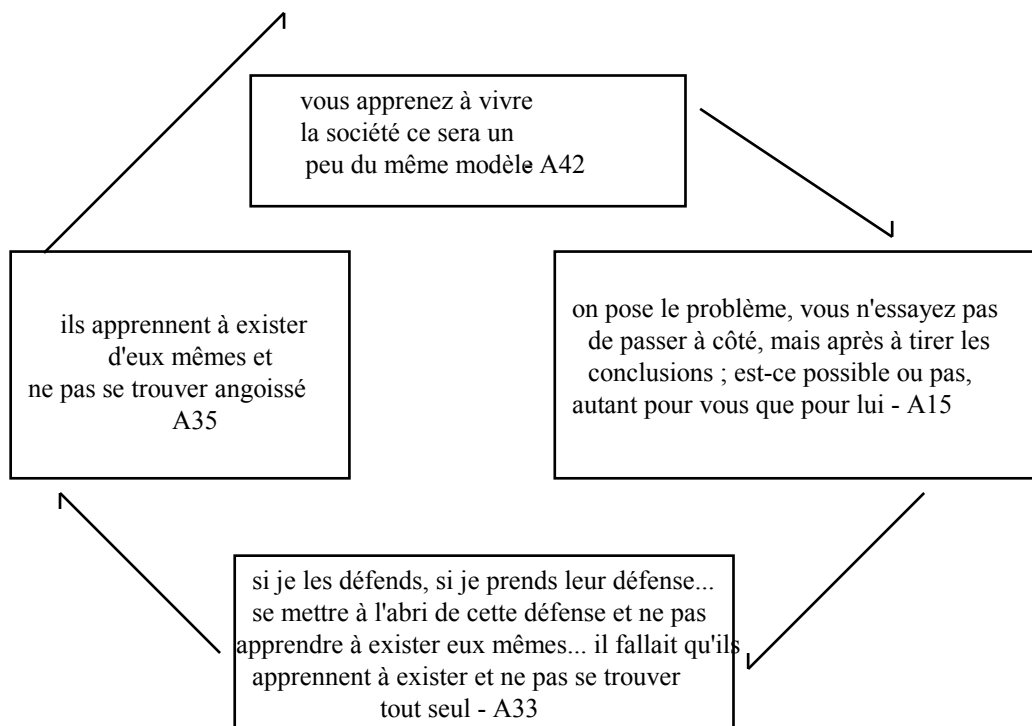
Un autre aspect qui me paraît important, c’est l’évocation de la violence qu’il aurait pu choisir pour se sortir de cette domination. “*je me trouve dessous ou peut être que je peux péter les plombs, exploser*”, “*une attitude de réaction justement violente qui aurait pu, mais que moi j’ai jamais essayé de vivre ce truc là, en me disant - tiens je vais passer de l’autre côté, on m’emmerde, je vais à mon tour être violent, pour me défendre*” A32.

S’en sortir finalement en évitant ces deux écueils : la soumission ou la révolte. “*j’ai essayé de sortir de cette emprise en essayant de ne pas tomber dans*

l'inverse” A32. La conclusion de l’entretien est particulièrement intéressante car nous pouvons voir comment Jérôme s’est formé (la Formation Expérientielle de l’Adulte avec Bernadette Courtois) :



C’est ce qu’il propose à ses enfants :



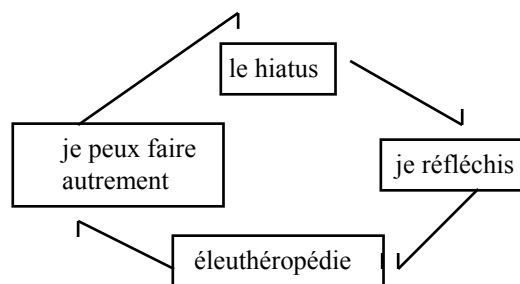
ENTRETIEN B

J'ai expliqué dans l'Analyse des catégories ce que j'entrevois dans le hiatus. Ce qui me paraît extraordinaire en relisant cet entretien c'est la richesse de la réaction de Françoise.

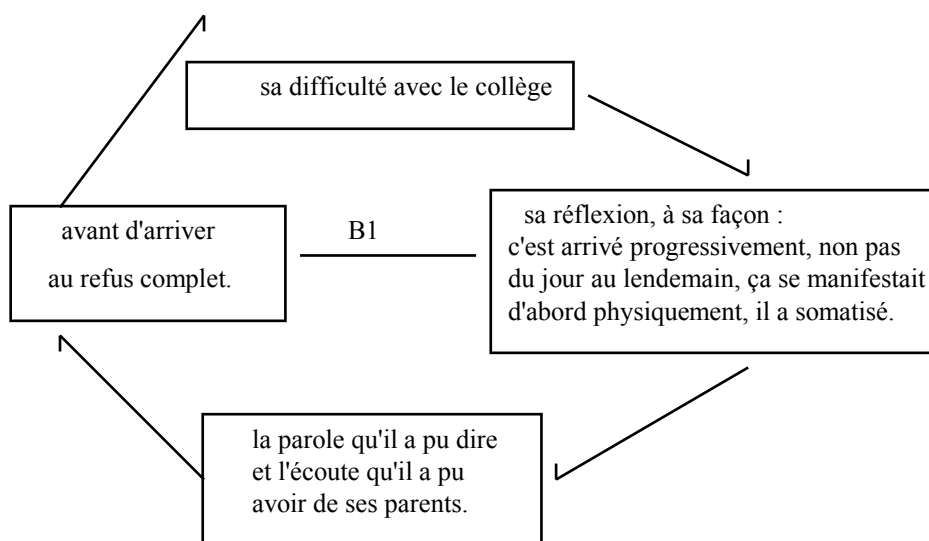
Face à la pression de l'Ecole, du pédopsychiatre, des "autres", tous ces regards qui pèsent, "*cette responsabilité là qui incombe aux parents, qui est lourde à porter*" B32, c'est le regard de Cl qui l'a emporté, c'est l'amour de son fils qui a gagné ; "*j'ai appris aussi une chose, c'est à faire plus confiance à mon gamin ; maintenant j'ai plus confiance en lui. C'est pas du préfabriqué*" B37. "*je me suis rapprochée de Cl, j'ai eu plus d'amour*" B42.

Grâce à ce regard tout a basculé. "*un tout petit décalage, tu te décales d'un petit cran là, par rapport au système établi, à la norme, et tac. Dès que tu te décales d'un petit cran qui est pas pareil dans le rouage, tu vois ça me fait penser vraiment à cette image de rouages, et toc. Il y a un petit cran qui saute et ça change beaucoup de choses au niveau même de l'ouverture d'esprit*" B49. A l'époque du collège "*des émotions que j'ai eu enfant, face à des situations où j'avais eu très peur, je me suis dit que j'avais, non que j'étais, alors je sais pas si c'est du courage, ou si c'était justement parce que j'étais bien sage, parce que j'avais pas d'autre ouverture que celle là, mais je me rappelle que j'étais très malheureuse...*" B43.

Le hiatus a permis "l'ouverture" et Françoise peut l'offrir à son fils "*pour P et pour moi, Cl voit un exemple d'une attitude différente par rapport à la société*" B50. Là aussi nous retrouvons le schéma de Kolb et la Formation Expérientielle de l'Adulte de Bernadette Courtois :



C1 parce qu'il a été accompagné par sa mère peut aussi évoluer :



ENTRETIEN C

Je suis intervenue au cours de la première rencontre et il a fallu que je procède à une seconde interview pour mieux comprendre la “façon d’être” de Corinne. Il fallait que je cerne mieux ce qui la faisait agir. L’aide de la “FCPE” ne me convenait pas entièrement. Nous avons pu ensemble comprendre ce qui permettait cette dynamique C33 :

1°) son insatisfaction à la suite de son engagement dans le primaire lignes (2 à 21) (62 à 78).

2°) sa réticence, vis à vis des parents, qui s’explique par les conflits qu’elle a pu avoir dans le primaire avec les parents d’élèves, et par la peur des “pairs” telle que nous l’avons analysée dans le chapitre “Domination intégrée et rapport à soi - la peur des autres” lignes (162 à 172) (69).

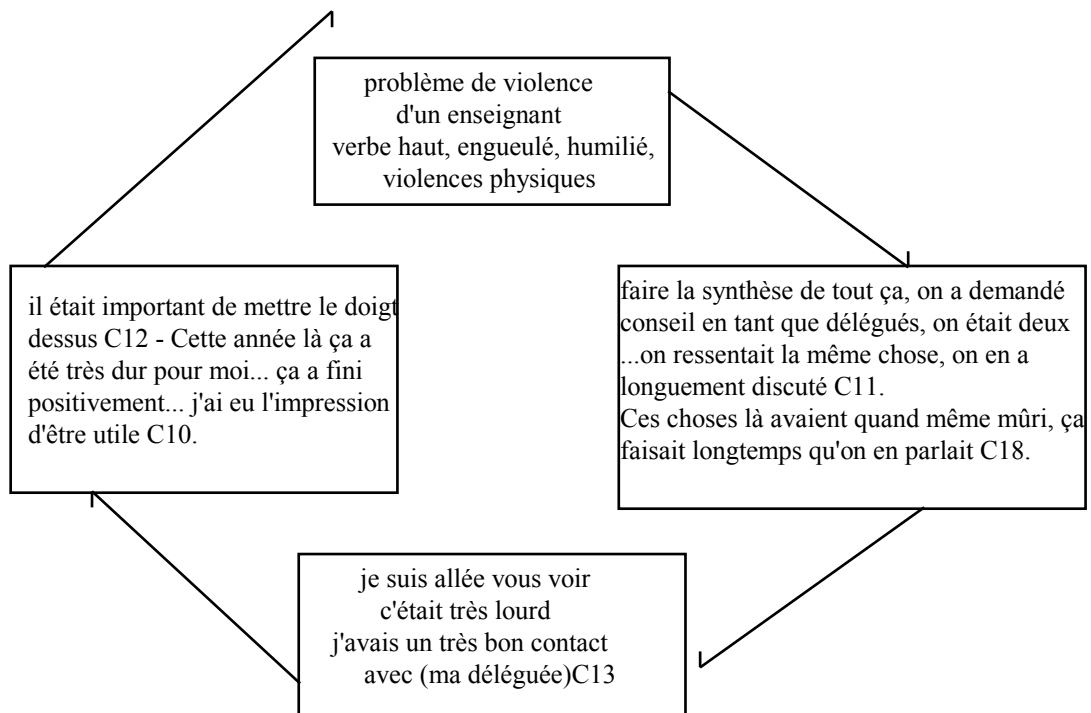
3°) comment les personnes qui faisaient partie de la FCPE ont pu la soutenir dans certaines conditions lignes (1) (21 à 29) (34 à 39) (49 à 52) (79-80) (82 à 84) (91) :

- sa parole qui peut s’exprimer
- l’écoute qu’elle a trouvée
- la confiance qui s’est établie
- le soutien du groupe

ambiance qui s’est depuis quelque peu détériorée du fait d’un conflit très dur avec le collègue qui a fait ressortir les clivages entre parents et parents-enseignants, C33 lignes (30 à 32) (40 à 47) (80 à 82) (85 à 91).

4°) enfin elle a pu découvrir que son attitude, très combative, avait quelque chose à voir avec ses parents, et plus particulièrement avec son père qui se comportait de la même façon lorsqu’elle était élève (C33 lignes (118 à 161).

Ce deuxième entretien sert d'éclairage au premier. Là aussi nous retrouvons Kolb et Bernadette Courtois :



Ce qui ressort le plus de cet entretien c'est la difficulté des parents pour parvenir à parler "*on a une difficulté avec les professeurs, mais on a également une difficulté avec les parents*" C28 :

- par la pression des parents qui n'ont pas tous le désir de se manifester à cause de la peur qu'ils ressentent pour leurs enfants "*peur des retombées*"
- par le refus de l'école d'entendre ce qu'ils ont à dire.

Certains enseignants profitent de la classe pour se sentir "seul maître à bord" et faire ce qu'ils veulent vis à vis des enfants :

- soit les terroriser (c'est l'exemple de Corinne)
- soit influencer leur jugement et critiquer les parents devant eux sans que ceux-ci puissent répondre. Cette année un délégué-parent, découragé, a donné sa démission à la suite d'un évènement similaire. Nous pouvons nous rappeler la réflexion d'un délégué syndical qui donnait comme consigne aux enseignants de montrer aux parents "qui était le maître !"
- "*surtout qu'à l'époque dans le secondaire, je sais pas si ça existe maintenant, mais il y avait beaucoup (d'enseignants) qui essayaient de faire passer leurs opinions politiques, pas forcément les miennes, celles de mes parents, c'était l'époque c'est vrai que en général, bon ouf ça a été orageux, moi je me levais...*" C33 lignes (141 à 146).

Il n'est pas étonnant dans ces conditions que Corinne ait eu l'impression d'avoir remporté une victoire et d'avoir été utile aux enfants.

Malgré son engagement très fort nous ne voyons pas d'animosité envers les professeurs *“par contre en fin d'année, les choses s'étant améliorées... on a eu le courage de lui dire que on reconnaissait, et je pense que c'est bien que quand on a un petit peu lancé des critiques à un professeur, quand on a l'impression que ça va mieux de lui dire qu'on a remarqué que ça va mieux”* C20.

Les parents qui s'engagent dans des responsabilités au sein de l'Ecole sont souvent accusés de n'être là que pour leur enfant. Il est vrai que certains le font, mais, même si la première motivation est de suivre leur enfant (qui pourrait le leur reprocher ?), j'ai vu de nombreux parents assumer leurs responsabilités avec beaucoup de sérieux et de compétence.

ENTRETIEN D

J'ai retiré certains extraits de l'entretien qui parlaient trop en général. Christine était sortie du récit. J'ai divisé en deux parties les extraits conservés car ils abordent deux événements différents. L'un est vécu en tant que professeur, l'autre en tant que parent.

Dans son rapport aux parents Christine a fait une évolution importante. Elle peut aujourd'hui les voir comme des adultes responsables de leur enfant et non plus comme “des parents”, entité vaguement dangereuse qu'il faut tenir éloignée.

Le jour du conseil de classe dont il est question dans **la première partie de l'entretien**, Christine nous dit qu'elle ne se souvient plus de ce qui s'est passé (D5). J'ai vécu un événement semblable lorsque j'étais adolescente. Voici mon témoignage personnel : “j'étais alors en 3e. Avec une copine de classe nous avons “séché” les cours un après-midi et nous étions réfugiées, pour discuter, sur un banc au fond du parking des professeurs ! Et bien sûr nous avons été repérées et reconduites en cours. Je me souviens de la peur que j'ai ressentie alors, peur de la réaction de mon père. Une peur énorme, immense, suffisamment pour que prise de panique j'essaie de m'ouvrir les veines. En pleine classe, je ne sais même plus avec quoi mais qu'est ce que ça coupait mal ! C'est le cri de ma voisine de bureau qui m'a réveillée de cet état, je me suis effondrée. Je ne me souviens plus du tout de ce qui s'est passé ensuite. Je me souviens avoir eu un sentiment de solitude infinie, je ne savais plus vers qui me tourner pour trouver de l'aide (une T. S. ?) - Cohérence encore, qui fait mal.

La peur intense produite par un événement que l'on ne contrôle pas peut annihiler certaines facultés momentanément (voir chapitre “La domination Intégrée et rapport à soi - la peur qui fait tout oublier”).

Ce qui est important me semble-t-il, dans le témoignage de Christine, c'est le fait qu'aujourd'hui elle puisse se souvenir que je lui avais “*parlé gentiment*” D6, alors qu'elle se souvient aussi qu'elle s'était sentie “*réellement agressée*” D1. Phénomène déclenchant d'un bouleversement total “*jusqu'à présent, jusqu'à, jusqu'à ce moment là on m'avait bien dit à l'école normale et partout que personne*

ne devait me parler ni de mon attitude, on ne devait me parler, les parents d'élèves ne devaient me parler que de leurs élèves, de leurs enfants" D8.

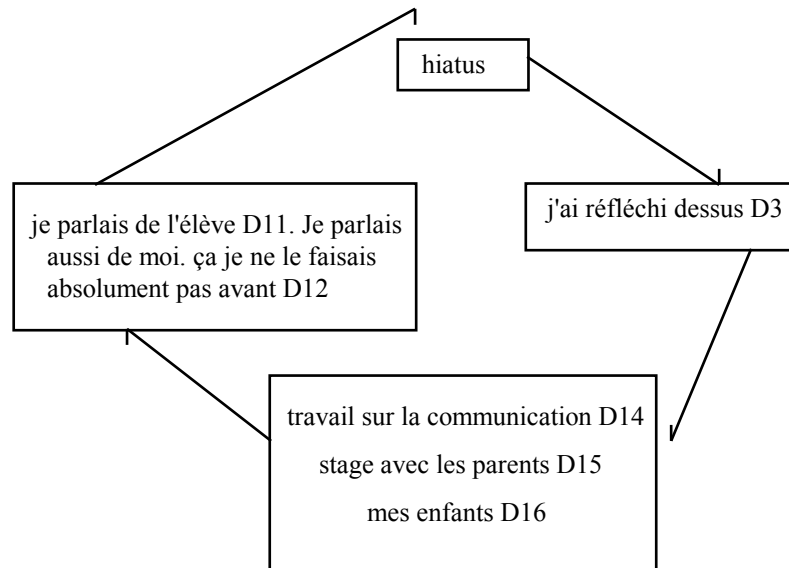
Personne ne devait lui parler de son attitude, surtout pas les parents d'élèves. Dans la deuxième partie de l'entretien, elle même s'étonne par rapport à un problème survenu dans la classe de sa fille *"tout ce qui touche la discipline ; le comportement (du professeur), on revient souvent au comportement"* D30, *"je ne me sentais pas d'aller, d'aller voir avec ce point précis cette personne"* D23, *"j'avais pas envie d'en parler"* D24.

Qu'y a-t-il derrière cet interdit de parler de l'attitude, du comportement de l'enseignant ? Corinne voulait parler aussi du comportement de l'enseignant. Les enfants de Christine aussi ne parlaient que de cela *"j'avais très peu de communication sur mes cours, mais l'attitude, le comment je faisais passer, le comment j'étais par rapport à la classe, leur vécu me ressortait systématiquement"* D16. Françoise parle de manque de prévenance, d'attention ; Jérôme, de relations directes.

Peu de parents parlent des savoirs enseignés. Il y a confusion entre la transmission du savoir, que les parents contestent peu en général, et la manière de transmettre, c'est à dire la façon d'être de l'enseignant. Et tout cela est englobé sous le terme de "pédagogie". La pédagogie, cette fameuse pédagogie derrière laquelle les professeurs se protègent et que les parents n'ont absolument pas le droit d'évoquer. Pourtant c'est le comportement qui fait que le jeune se sentira respecté ou opprimé. ***"au cours de l'histoire, l'anti-vie a gagné et continuera à le faire aussi longtemps qu'on inculquera aux jeunes qu'ils doivent accepter les conceptions adultes du jour (Neill)"*** (in C.Baker, p 60).

C'est à cette "façon d'être" de l'adulte que le jeune est le plus sensible. Lorsque l'enseignant descend de son piédestal, de sa situation de domination certaine, dont nous parle les IGEN dans leur Rapport, les jeunes changent d'attitude et acceptent de travailler avec un adulte qui se met à leur portée. Les parents sont bien loin alors.

Pour parvenir à "transformer" le hiatus, Christine a multiplié le travail personnel (travail est employé 7 fois) qui lui permet de voir qu'il peut y avoir échanges, relations, *"des choses qui pouvaient être dites et comprises dans les deux sens, expliquées dans les deux sens"* D13, *"lorsqu'il y avait des réunions avec les parents non seulement je parlais de l'élève, mais j'ai aussi parlé de moi"* D11, *"il m'avait apporté beaucoup ce stage. Dans la connaissance du fonctionnement des parents d'élèves, de leur attente, de l'attente des parents"* D15. Elle se met en position de recevoir aussi des parents, ils peuvent lui apporter quelque chose (schéma de Kolb, Bernadette Courtois) :



La deuxième partie de l'entretien est, me semble-t-il, plus tournée vers le dialogue qui est bien amorcé entre Christine et ses enfants, mais ce dialogue ne parvient pas à s'installer avec ses collègues. Il y a une ouverture avec ses enfants, moins visible avec les enseignants ou avec des réticences encore : *“(il) m'avait proposé une solution, **enfin** (il) m'avait fait réfléchir à une solution que j'avais appliqué... le problème s'était, **enfin** avait été un peu réglé”* D18. *“j'ai eu des problèmes avec un (autre) professeur, je ne pouvais pas l'aborder, je ne l'ai donc pas abordé. Je n'y suis pas allée”* D19. *“je suis allée voir les professeurs principaux, je reconnais que j'ai été **relativement** bien accueillie”* D33. Elle a eu besoin de se faire reconnaître *“est-ce que ça a été une clé, c'est tout à fait possible, c'est vrai”* D35.

conclusion

Nous pouvons retrouver un “fil rouge” qui relie toutes les personnes interrogées : le désir d'une relation différente.

En travaillant à préserver leur enfant, chacun semble réparer une injustice qui lui a été faite. Une relation qui ne soit ni de domination, ni de soumission mais une relation directe de personne à personne pour Jérôme. Une relation différente, avec moins de violence, pour Françoise. Une relation où le regard de l'autre sera moins pesant pour Corinne. Une véritable communication, dans les deux sens, pour Christine.

chapitre 13 - Découverte d'une solitude qui génère de la souffrance

J'ai découvert la signification de l'écart entre mon hypothèse et le résultat de ma recherche parce que j'ai dû chercher la réponse à une question de Claire Héber-Suffrin. Qu'est-ce que le parent "apprend" au cours du Conflit ? Que peut-on apprendre dans la relation à l'autre ? La réponse que j'apporte mériterait d'être approfondie.

la solitude de l'apprenant

Pour conclure ce travail d'analyse des entretiens, je peux confirmer mon hypothèse de départ à savoir que **la relation des parents à l'École se traduit par une logique de domination, intégrée et objective, pouvant déboucher sur un processus d'émancipation lorsqu'ils prennent conscience de la souffrance de leur enfant.**

Toutefois un élément fondamental est apparu : la réactivation de la souffrance des personnes elles mêmes. Souffrance en rapport avec leur vécu à l'École avec quelques différences en fonction de leur situation à ce moment là :

- * Jérôme, dont les parents n'étaient pas particulièrement autoritaires "...ce qui n'était même pas le cas chez moi en plus..." (A37) a pu évacuer une grande partie de la domination après son départ du système scolaire, sauf les émotions.
- * Corinne n'a pas intégré la domination car ses parents l'ont protégée.
- * Françoise et Christine ont dû vivre un hiatus à l'âge adulte pour sortir de cette domination.

Un autre élément me semble important, plus indéfinissable, que je peux repérer en filigrane de cette analyse : **la solitude de la personne dans le système scolaire.** Si cet élément est indéfinissable, il me semble tout aussi fondamental que la souffrance. C'est plutôt comme en creux, comme "un manque" que la souffrance envahit.

En effet, dans le croisement du Conflit et du Rapport aux Autres de la grille d'analyse nous trouvons l'Acte d'Apprendre ; il est possible par la relation duale et le groupe d'appartenance pour prendre confiance en soi et en l'autre.

La configuration toujours actuelle de la classe est celle du cours magistral. L'enseignant, seul devant sa classe, les élèves en rangs, chacun à sa place, et tournant le dos aux autres. Il n'y a pas d'interaction ou très peu, discipline oblige. A chaque échelon les enfants doivent se taire, les parents doivent se taire, les enseignants doivent se taire...

Si "chercher" s'origine dans le Rapport à Soi et permet d'affronter "l'ignorance" et de se mettre en mouvement, entreprendre est souvent un **travail solitaire** (du latin *solus*, seul / (se) taire).

Mais si plusieurs personnes "entreprennent" la même action, ou la même réflexion, cela peut devenir un **travail solidaire** (du latin *solidum*, pour le tout), **la solidarité étant la dépendance mutuelle entre les hommes**, alors que **la**

domination est la dépendance à l'autorité d'un seul homme. C'est, me semble-t-il, un des moteurs de toutes ces O. N. G. (organisation non gouvernementale) qui oeuvrent à un but commun, s'il reste désintéressé - dés/intéressé // dés/intégré - ce rapprochement me pose question.

Et si, ce que Jean Foucambert déclarait, s'enracinait à ce niveau ? “Le risque d'une promotion collective des opprimés grâce au savoir est détourné par l'offre de la réussite individuelle qui implique l'intégration et l'acceptation des valeurs dominantes. **“On passe ainsi subrepticement d'une éducation comme moyen de lutte contre l'inégalité à une éducation comme moyen d'intérioriser l'inégalité”** (1986, p 42). “Les savoirs à acquérir pour être reconnu par un système sont, d'une manière subtile, différents des savoirs nécessaires pour le transformer” (ibid, p 85). Cette manière “subtile” est concentrée dans le choix du travail solitaire ou du travail solidaire.

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs ne laissent pas la personne “seule”. C'est leur force. D'une solitude “souffrante” (celle que Napoléon a vécue) ils l'accompagnent vers un investissement de tous ses espaces de vie. Oser aller vers un “monde” qui n'est pas le “sien” non pas pour le conquérir mais pour l'explorer. C'est aussi un des aspect de l'Education Nouvelle, “ce qui aiderait l'école à servir l'élève, c'est la relation “sécurisante” qu'un nouveau climat de vie dans la classe et un adulte, rassuré lui-même et formé dans la science de l'enfant, pourraient, un jour offrir.” (Médici, p 8), parce que le besoin de protection est respecté grâce à la confiance.

Sortir du “rôle” imparti parce qu'une personne peut enfin avoir confiance en elle ! Retrouver “la vérité du pouvoir qui est l'autonomie” de l'explorateur (Gaudin, in Aumont, p 59), refuser le mensonge du pouvoir qui est la domination du conquérant “Le général Bonaparte était extrêmement ignorant dans l'art de gouverner. Nourri des idées militaires, la délibération lui a toujours semblé de l'insubordination. L'expérience venait tous les jours lui prouver son immense supériorité, et il méprisait trop les hommes pour les admettre à délibérer sur les mesures qu'il avait jugées salutaires. Imbu des idées romaines, le premier des malheurs lui sembla toujours d'être conquis et non d'être mal gouverné dans sa maison” (Stendhal, p.61).

Voilà donc ce qui permettrait la domination de certains hommes, une certaine revanche sur leur souffrance d'enfant “...A la claustration forcée, il ajoute si l'on peut dire une claustration volontaire et, seul avec sa pensée, il la martèle et la trempe. Même après des années de séjour, il ne semble point familiarisé...” (Masson, 1913, p 28), ce que nous confirmait déjà Le Comte Chaptal, ministre de Napoléon, “on peut dire de lui ce qu'on a dit successivement de tous les hommes qui ont pris part au pouvoir, pendant les périodes orageuses de la Révolution, c'est que la liberté n'était que pour eux et qu'ils pensaient que pour faire prédominer leurs idées, il fallait comprimer ou étouffer celles des autres. Le changement de position opère seul cette métamorphose d'opinion... (p.223), **en apprenant “la conquête du savoir”, nous apprenons “la conquête du monde”, mais cette conquête ne se réalise pas sans beaucoup de souffrance** ; une souffrance impossible à gérer par un

enfant dans sa solitude. “...*Ils ont développé tout un art d’écarter leurs sentiments, car un enfant ne peut vivre ceux-ci que lorsqu’il y a quelqu’un qui l’accepte avec ces sentiments là, le comprend et l’accompagne... il ne peut vivre “pour lui seul” en secret ses réactions émotionnelles... Il doit les refouler. Mais elles restent stockées dans son corps sous forme d’informations*” (Miller, p 10). “*Le mépris est l’arme du faible et la protection des sentiments évoquant sa propre histoire. Et à l’origine de tout mépris, de toute discrimination, se trouve le pouvoir exercé par l’adulte sur l’enfant, un pouvoir plus ou moins conscient, incontrôlé, secret, toléré par la société... L’adulte est libre de faire ce qu’il veut de l’âme de son enfant, il la traite comme si elle était sa propriété. C’est la façon dont un état totalitaire traite ses citoyens*” (ibid, p 71). **La solidarité n’est plus possible, seul “le pouvoir du savoir” est à “prendre”, et c’est un parcours “solitaire”**. Ceux qui échouent sont exclus du “banquet”.

J’ajoute donc cet indicateur à la domination objective et au dispositif pédagogique de la domination dans son Rapport au Monde : **La solitude de l’apprenant** correspondant à l’enfermement de l’enfant voulu par le système.

“Commence alors un long processus d’enfermement des enfants... qui ne cessera plus de s’étendre jusqu’à nos jours et qu’on appelle la scolarisation” (Ariès, 1973, p 11). Cet enfermement, les enseignants n’en sortiront plus.

Cette solitude aujourd’hui est battue en brèche par l’alliance que vivent de plus en plus les parents avec leurs enfants, alliance qui permet aux enfants de “relever la tête”, ce qui fait des enfants moins “dociles”, mais qui n’attendent qu’une chose pour redevenir “coopératifs” : le respect des adultes.

La dernière réforme de l’enseignement secondaire prévoit des “Heures de vie de classe” pour gérer les conflits qui peuvent survenir dans une classe. Après cette réflexion nous pouvons comprendre la difficulté à les mettre en place. Les enseignants sont-ils suffisamment rassurés pour être en confiance ?

quelles conclusions peut-on tirer de cette étude ?

de la solitude de l’apprenant à la solitude de l’enseignant

La solitude des enseignants est réelle. Ils ont à vivre dans l’Ecole des situations particulièrement difficiles compte tenu du peu de soutien psychologique qu’ils ont. Si l’on regarde ce qui a permis aux parents d’évoluer, à Christine, enseignante d’évoluer, c’est la possibilité de parler, de se confronter à d’autres dans une démarche de formativité. Les enseignants ont-ils la possibilité, lorsqu’ils rencontrent un problème, de faire toute la démarche que j’ai retrouvé chez les parents

- constater l’écart
- mettre en perspective
- douter de soi (avec quel accompagnement encore plus nécessaire lors d’un hiatus)
- pour finalement modifier sa façon d’être, sans danger.

parents/enseignants : quelle différence ?

Où est l'aide de la hiérarchie ? En ce qui me concerne je ne la vois pas dans la cohérence des attitudes, qui ne fait que conforter la personne dans ses difficultés, sans perspective, mais je la vois plutôt dans l'acceptation du problème et le soutien au changement, peut être alors arrêtons-nous de tourner en rond. Je ne la vois pas non plus dans "le rappel à l'ordre" intempestif qui se produit parfois lorsque certains d'entre eux, essayant d'innover, sont mutés sans comprendre pourquoi alors que l'expérience était positive.

Et l'attitude des enseignants et autres éducateurs (chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, et tous les adultes à l'intérieur de l'institution) laisse-t-elle une ouverture aux jeunes ? Daniel Sibony nous parle (p 339) d'une "*prof de philo qui entre en classe dans son lycée (de banlieue) faire son cours sur l'acte, et qui trouve sa table pleine de crachats... la dame ravale sa colère, fait son cours, évitant toute allusion à cet acte aveuglant ; puis elle constate les jours suivants qu'elle déprime, elle demande un arrêt, qu'on lui accorde ; et s'aperçoit enfin qu'elle ne peut plus enseigner. Or elle aimait "la philosophie"... Eût-elle été un peu plus "libre" de son symptôme, un peu moins phobique, elle aurait affronté à vif cette masse inerte et violente, faisant de sa "pensée" sur l'acte un acte de pensée qui les questionne sur leur acte. Après tout, elle n'était pas seule : elle avait tout l'appui de sa matière... en l'occurrence, la peur d'affronter l'acte était profonde... en tout cas sa peur et son symptôme n'ont laissé aucune chance dans le jeu qui s'engageait. Ayant "choisi" le refoulement, elle a pris de plein fouet toute la violence qui était là, en acte, redoublée par son silence et par le leur. Cette violence étouffée l'a annulée comme enseignante*".

C'est ce que les personnes interviewées n'ont pas fait. Toutes ont accepté de regarder la violence qu'elles avaient vécue ou qu'elles vivaient au moment du hiatus et en ont fait "un passage" ce qui leur a permis de continuer leur évolution et ainsi de conserver ou de retrouver leur dignité d'être humain "*je voulais vraiment être considérée comme un adulte... c'était ce niveau là que je voulais de toute façon au départ*" D34. Il est vrai que dans le face à face professeur-élèves il y a peu de bienveillance dans les conditions actuelles d'enseignement. Ce qui ne peut pas permettre le hiatus ; ceci serait un indice supplémentaire pour la signification du regard dans cette situation intense. Face à une classe les enseignants se sentent en danger.

de la cohérence Ecole/Famille à l'alliance Parents/Enfants

Le cadre offert par la famille est plus large que le cadre permis par l'Ecole. Les statistiques récentes montrent que les jeunes aujourd'hui se sentent bien dans leur famille dans la plus grande majorité. Ils ont de plus en plus de mal à s'adapter à un "costume trop étroit". C'est probablement pour cela qu'à l'intérieur de l'Ecole le concept "adolescent" répond au concept de "minorité opprimée" comme nous l'avons vu.

Les parents deviennent les alliés de leurs enfants malgré les difficultés de la tâche. L'Ecole doit en tirer les conséquences si elle ne veut pas se trouver

devant des jeunes de plus en plus violents. Elle doit accepter de regarder la violence qu'elle génère.

Les parents ne se déchargent pas sur l'Ecole de l'éducation de leurs enfants, mais ils lui disent qu'ils ne sont plus d'accord avec ses valeurs. **Ils laissent leurs enfants de moins en moins seuls face à la violence qu'ils vivent aussi.**

En acceptant d'évoluer, les personnes que j'ai interviewées ont "**brisé le cadre**" comme le dit Daniel Sibony :

- Jérôme, très tôt, en fréquentant des groupes plus ou moins anarchiques et en ayant réfléchi sur la domination qu'il avait subie.
- Françoise, en refusant le "rôle" qui lui était donné par sa "fonction" de parent, en faisant confiance à son enfant et en étant bienveillante envers lui et envers elle.
- Corinne, en n'acceptant jamais de s'y laisser enfermer. Elle "rue" constamment dans les brancards.
- Christine avait un triple cadre à briser :
 - celui que l'Ecole lui avait donné envers les parents et les jeunes
 - celui du rôle de l'éducateur-parent
 - seul son rapport à ses collègues est plus difficile à briser. Casser la cohérence du groupe fait mal, nous l'avons vu avec ce qui s'est passé en Mars 2000 pour Claude Allègre, alors qu'il était ministre de l'éducation nationale. Nul n'est protégé de ce rejet, même au plus haut rang. Nous pouvons peut-être comprendre que les agents de l'éducation nationale hésitent à le faire sans comprendre ce qui se passe. En général ils préfèrent quitter l'institution à leur risque et péril.

vers une opposition croissante envers l'Ecole

Nous avons vu comment l'Ecole pouvait avoir un discours qui cherchait à influencer les parents en les persuadant du "rôle" qu'ils avaient à jouer avec leurs enfants. Ce "rôle" là nous avons vu que les parents ne l'acceptaient plus et qu'il leur fallait parfois un choc très violent pour s'en apercevoir.

Le dénigrement actuel dont les parents sont l'objet a un sens et, certainement, des conséquences. La société a peur. Qu'est-ce qui peut faire peur à ce point ?

Les jeunes ont une exigence que les parents ont contribué à transmettre, c'est vrai. Ils attendent de la part des adultes un certain respect qu'ils reçoivent souvent dans leur famille. Dans l'Ecole ce respect leur est demandé mais par contre ils ne le reçoivent pas en retour. Leur attitude dépend de ce qu'ils vivent, les parents réagissent à cela. C'est le comportement de l'adulte qui est jugé car c'est lui qui permet à l'enfant de se sentir respecté ou méprisé.

Cette exigence de respect que les jeunes ont, les amène parfois à des attitudes agressives lorsqu'ils ne le reçoivent pas. C'est probablement cette attitude là qui amène les adultes à avoir peur des jeunes. La société fonctionne aussi comme cela.

Quelle peut être l'origine de ce manque de respect, de confiance, dont les jeunes souffrent ? C'est du côté des structures qu'il faut se pencher.

Lorsque l'on est dans tel ou tel rôle, on doit "fonctionner" comme le rôle l'a prévu et pas autrement. Prenons conscience de la similitude entre "fonctionner" et "fonctionnaire". Napoléon avait dévolu un rôle aux "fonctionnaires" de l'Instruction Publique : Diriger les esprits. Sous l'Ancien Régime les fonctionnaires achetaient leurs charges, ils étaient élus sous la République. Leur statut n'était pas le même que celui que Napoléon a institué et l'Ecole n'était pas un monopole d'Etat.

Regardons les structures que Napoléon a donné à l'Ecole pour prendre la place qu'occupait l'Eglise à l'époque. Système centralisateur, hiérarchique, si difficile à ébranler qu'il a fallu "l'investir" comme l'on fait les syndicats d'enseignants en le "piratant". Chaque agent a une place bien définie, soumis à une hiérarchie très codée mais en même temps chacun, à sa place, est tout de même très indépendant. Chacun détient un pouvoir et grâce à ce pouvoir peut se comporter de façon autoritaire, avec tous les risques que cela comporte.

La difficulté de remettre en cause l'autorité me fait penser à "l'infailibilité", dont se parent certains responsables, qui ne peut toutefois fonctionner qu'à la condition que "les autres" y croient. D'où la nécessité des indicateurs "sans recours" et "sans esprit critique".

Il y a très peu de relations avec l'extérieur et elles dépendent vraiment de la personne qui a en charge le niveau de hiérarchie. Nous avons vu que les projets étaient ceux d'une personne et devaient être clôturés au départ de celle-ci. Le successeur n'est pas tenu de continuer une expérience, si intéressante soit-elle. Les élus ne se sentent pas plus respectés que les parents. Voici ce que disait l'adjoint au maire, chargé des affaires sociales de la ville de Mulhouse, lors d'une table ronde au Congrès de la FCPE à Pessac en Juin 2000 où il avait été invité : *"...si j'avais un conseil à donner, en m'appuyant sur douze ans d'expérience, par pitié ne recréons pas (dans l'école primaire) ce qui se passe dans les CA de collège et de lycée ! S'il y a bien un système qui a été fait pour exclure soit les collectivités, soit les parents de toute compréhension et de toute maîtrise des systèmes, c'est bien celui-là !"* (p5 de la revue La Famille et l'Ecole de la FCPE).

Il n'avait pas fait de recherches sur l'Ecole mais il avait bien saisi la difficulté. Ceci n'est pas anodin puisque c'est ce style de problème qui m'a conduit à faire la recherche que je conclus maintenant.

Françoise Lorcerie, Chercheur au CNRS, confirme dans la revue de la FCPE du 12 mai 1999, lors du colloque national que *"...l'Ecole a continué à fonctionner à leur égard (des parents), ainsi qu'à l'égard des apprenants d'ailleurs, de façon autoritaire. Et il est cocasse d'entendre certains parler ici de tradition républicaine. Il s'agit bien d'une tradition, mais elle ne doit rien à la République, ni à Condorcet et à sa volonté de vouer l'espace scolaire à la poursuite du Vrai (ce à quoi nul n'a rien à redire !). Elle vient de la pédagogie d'Ancien Régime, celle des*

Jésuites notamment, relayée par les lycées napoléoniens, et perpétuée jusqu'à nous. La République a à plusieurs reprises voulu changer cela" (p18).

Cette "autorité hiérarchique" ne permet pas de se sentir respecté, et les enfants sont les "plus petits" du système. La République aujourd'hui est la seule à pouvoir réformer les structures de l'Ecole. Réformer la loi ne suffit pas. Structures, traditions ou mentalités qui véhiculent la domination d'un système. Si les structures expliquent "le cadre" (une autorité sans recours), il faut y trouver un contenu (les traditions ou mentalités). Je propose l'explication suivante en lien avec "la solitude de l'apprenant" et "le jugement des autres". C'est après avoir trouvé l'indicateur "solitude de l'apprenant" que j'ai pu y accéder.

En apprenant de façon solitaire, nous apprenons "la conquête du pouvoir du savoir" ; rappelons-nous que cette pédagogie nous vient des frères des écoles chrétiennes :

* conquête de la connaissance

* l'arbre de la connaissance

* Dieu chasse Adam et Eve du Jardin d'Eden parce qu'ils ont enfreint son ordre "*Il lui donna cet ordre : "Tu peux manger du fruit de tous les arbres du jardin ; mais le fruit de l'arbre de la connaissance du bien et du mal, tu n'en mangeras pas, car du jour où tu en mangeras, tu mourras certainement"* Genèse 2 (16-17) (Bible de Maredsous - imprimatur 9/2/73).

* il ne restait pas d'autre choix aux hommes pour "savoir" que de partir à sa conquête.

* même "Dieu" n'accepte pas "le partage" !

* l'interprétation que les hommes en ont fait !

* l'Eglise aujourd'hui se méfie encore beaucoup de la science et du savoir. A l'époque c'était encore plus dangereux. Danger de mort (même "Dieu" l'a dit). L'apprentissage ne pouvait se faire que solitaire, sous peine de se mettre en danger. A qui pouvait-on faire confiance ? (jugement des autres, dénonciation possible)

* tout le chapitre 3 de la Bible est intéressant. Dieu chasse Adam et Eve du Paradis (1 à 24) certains versets plus que d'autres pour ce qui nous concerne "*...c'est au prix d'un travail pénible que tu en tireras ta nourriture tous les jours de ta vie... C'est à la sueur de ton visage que tu mangeras ton pain...*" que nous avons traduit par : "tu travailleras à la sueur de ton front".

Les hommes sont ingénieux lorsqu'il s'agit de résister finalement ; adultes probablement. Lorsque cette solitude est imposée à l'enfant par l'adulte il n'en résulte qu'une grande souffrance. C'est ce que nous imposons à nos enfants: objet d'apprentissage imposé où le "sens" n'existe pas, solitude imposée, autorité sans recours, jugement permanent. Certains en arrivent à "apprendre la domination", d'autres "la soumission", mais nous avons tous appris que nous devons obéir à la "hiérarchie supérieure" faute de quoi nous étions "exclu" du système. "Jean Foucambert nous dit que la société a été aliénée (L'Ecole de Jules Ferry : un mythe qui a la vie dure ! p 128 à 130), et termine son livre sur un constat désabusé. Cette acceptation de l'inacceptable, cette soumission à l'injustice tempérée, l'enfermement de tout un peuple dans un présent sans perspective, ce désarmement et cette impuissance, c'est cela l'aliénation. Quel rôle y tient l'école ? Est-elle impuissante à

le combattre ? On peut le déduire des présupposés pédagogiques sur lesquels elle s'appuie (p 41 et 42 du mémoire)".

Mais les familles ont cassé la cohérence du système et refusent de soumettre leurs enfants à une telle "éducation". Les enfants refusent de plus en plus d'être constamment humiliés et mis chaque jour devant leurs limites (physiques et intellectuelles) dans ce modèle là, sans aucune perspective ; les parents entendent cette souffrance et la demande des jeunes. Que ferons-nous de cette richesse ? Allons-nous refouler toute cette souffrance et aller vers toujours plus de violence, ou allons-nous en faire un passage vers... ?

vers des institutions justes ?

Les institutions actuelles ne sont pas des institutions libérales, Napoléon l'avait reconnu à la fin de sa vie. La souffrance qu'il a connue enfant ne lui a pas permis de nous donner toute la mesure de son génie. Quelles pourraient être ces institutions libérales qu'il n'a pas eu le temps de nous donner ? Voyons comment les parents ont évolué :

- Jérôme s'est reconstruit en sortant de la domination par la réflexion et la reconnaissance du mécanisme. Ce qui lui a permis d'accompagner ses enfants dans le même système.
- Françoise en sortant du poids que faisait peser sur elle le rôle qui lui était imparti, et en regardant différemment son fils.
- Corinne en refusant toute domination pour elle et ses enfants.
- Christine en acceptant la relation "dans les deux sens" avec les parents et la communication avec ses enfants. Seul l'échange avec les membres du même "corps" est difficile, il dépend du comportement de l'autre personne également.

- * sortir de la domination, de la soumission pour se diriger vers la parité.
- * vivre la relation dans la confiance, la bienveillance, le respect et sortir d'un rôle pré-établi.
- * se sentir libre
- * vivre une relation dans les deux sens, communiquer.

Parité, Confiance, Bienveillance, Respect, Liberté, Réciprocité : seraient quelques conditions de la réussite d'un apprentissage particulièrement enrichissant.

D'un système centralisateur vertical nous passons à un système horizontal où chacun peut être centre pour l'autre. Nous retrouvons la formativité en puissance en chacun de nous qui se révèle dans *la relation confiante à l'autre* ; la multcentralité telle que les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs la vivent - pour sortir de la reproduction sociale ?

Je me souviens avoir écrit dans mon premier mémoire en première année de DURF (p 9) que "*j'ai construit ma vie sur des valeurs que je retrouve très tôt chez moi. A l'adolescence ces valeurs ont fait l'objet d'un choix très personnel : le refus de la domination, de la soumission à l'autre également*". Je comprends désormais pourquoi j'ai pu me sentir si bien à l'intérieur des réseaux et pourquoi

j'avais l'impression d'y être à ma place. A la fin de ce travail de recherche, je comprends aussi pourquoi je me sens, à ce point, justifiée.

quelques éléments de ma soutenance (rajoutés après ma présentation)

solitude de l'apprenant, sens de l'apprentissage, résistance des parents (de la morale à l'éthique)

Je propose d'explorer ces trois directions à partir d'un texte de J.M. Pohier que j'ai trouvé, par un heureux hasard, dans l'Encyclopaedia Universalis (1973, vol.12, p 661 à 663). Nous avons vu combien les références à l'Eglise pèsent sur l'Ecole d'une part, et que j'ai fait appel au Pêché pour expliquer certaines Peurs d'autre part.

J.M. Pohier nous dit que *“pour la foi chrétienne, la vie de l'homme, ses rapports avec son Univers (rapport au Monde), avec ses semblables (rapport aux Autres), et avec lui même (rapport à Soi) sont loin d'être étrangers à la vie que Dieu veut vivre en partage avec l'homme”*. L'Eglise se situe aussi dans le rapport tripolaire tel que Gaston Pineau l'a travaillé.

Si l'auteur étudie certains aspects du Pêché - en lien avec la Révélation, le Salut, la Liberté et la Responsabilité - celui qui le relie au sentiment de culpabilité est particulièrement intéressant.

Voyons comment ce sentiment est en lien avec ce que nous avons déjà découvert de notre relation à l'école.

Solitude de l'apprenant : Pêché et sentiment de culpabilité

Un élément qui affecte profondément la représentation du péché est la connaissance des sentiments de culpabilité. *“la perception qui, dans le moi, correspond à la critique exercée par le sur-moi”* (Freud).

Souvenons-nous ce que nous avons déjà vu au sujet des institutions : *“les différentes espèces d'institutions prodiguent, à travers les discours typiques qu'elles fabriquent, les représentations symboliques d'un mythe initial* et construisent un ordre moral assumant la charge de canaliser et de récupérer à son profit la culpabilité”* (vol. 19, p 950, 1975)

* reproduction de serviteurs fidèles de l'Etat pour diriger les esprits

J.M. Pohier nous dit aussi que *“la psychanalyse permet de constater le rôle capital du complexe d'Oedipe dans l'élaboration des sentiments de culpabilité et d'expliquer ainsi qu'ils aient le plus souvent rapport avec la vie des pulsions : sexualité et agressivité, et plus radicalement au désir d'être soi même en s'emparant de l'objet qui accomplirait la totalité du désir et en occupant, quitte à l'en chasser, la place de celui qu'on se représente comme jouissant effectivement de la possession d'un tel objet”* : à l'adolescence le complexe d'Oedipe est fortement réactivé et l'objet investi pourrait être pour certains le Savoir (le désir du pouvoir du savoir) et sa conquête.

En se souvenant que la pédagogie toujours actuelle est issue des frères des écoles chrétiennes, essayons de comprendre : *“que ce soit dans la pratique ou dans sa théorie, le christianisme a thématiqué l'expérience du péché d'une façon qui ressemble étonnamment à première vue à l'univers fantasmagorique oedipien de la culpabilité et à la mégalomanie du désir qui l'anime. Là aussi, les théâtres majeurs en sont la sexualité et l'agressivité, mais plus radicalement encore le désir d'être soi-même en se rendant identique à Dieu... et si l'on méritait la juste colère de Dieu pour avoir voulu s'emparer de ce qui lui était propre, il s'agit de se le concilier en lui faisant l'hommage du renoncement à ce, dont la satisfaction aurait obligé à le mettre en cause (sexualité, agressivité, autonomie, amour de soi-même”*

en d'autres termes : **dans le rapport aux autres**, apprendre à vivre ensemble (**sexualité et agressivité**), **autonome, en se faisant confiance**. Nous sommes au coeur de la démarche d'un apprentissage particulièrement enrichissant mis à jour par la recherche et renié par l'homme pour se punir de vouloir ressembler à Dieu.

Cette analyse, en négatif, se rapproche de l'explication que je donne au sujet de la solitude de l'apprenant et que j'ai exposé dans mon mémoire ; préparant probablement le futur prêtre à la solitude qu'il devra assumer et que Napoléon voulait également imposer aux enseignants *“...Les professeurs échappent de justesse au célibat forcé que l'empereur veut leur imposer pour ne les faire vivre qu'en vue de leur apostolat d'éducateurs”* (Ponteil, p 29).

Afin d'éviter que le message ne se dénature il faut faire en sorte que la personne ne le perde pas, en empêchant son évolution, en l'isolant, afin de **“convertir”** les autres à son tour (rappelons nous les conditions dans lesquelles la diffusion de la foi s'est faite dans les siècles précédents, ainsi que les tensions entre l'Ecole et l'Eglise, Antoine Prost nous parle de persécutions ; le milieu n'était pas tendre, ni neutre). **Convertir** :

* action de se convertir à une croyance

* passage à une conviction, une opinion nouvelle

* en psychiatrie : transposition d'un conflit psychique dans des symptômes somatiques (on parle d'hystérie dite de conversion), (Dictionnaire encyclopédique Larousse).

Bourdieu parle de relations sociales somatisées. Tous ces éléments seraient à travailler de manière approfondie car je ne suis pas moi-même formée à la psychiatrie.

“Ces thèmes sont si importants dans le christianisme et si homologues aux thèmes les plus fantasmagoriquement illusoire du sujet, tel qu'il se constitue dans le complexe d'Oedipe, qu'on ne peut guère s'étonner que Freud ait vu dans les croyances chrétiennes en matière de péché et de salut une projection illusoire, dans la réalité extérieure à l'homme, du contenu des fantasmes qu'élabore la mégalomanie du désir dans la phase la plus critique et la plus décisive du complexe d'Oedipe.

Sens de l'apprentissage :

D'autre part pour aller un peu plus loin dans les Savoirs, Antoine Prost (p48 du mémoire) nous dit que l'enseignement français reconnaît qu'il valorise trop le développement **verbo-conceptuel au détriment du corps et des arts** en étant plus ambitieux et exigeant dans ses objectifs intellectuels.

La philosophie de Hegel identifie l'Être et la Pensée dans un principe unique, le Concept ; de ce dernier, Hegel décrit le développement au moyen de la dialectique, dont il fait non seulement une méthode rationnelle de pensée, mais surtout **la vie même du concept et de son histoire** (dictionnaire encyclopédique Larousse) - la vie même et l'histoire du concept, ou plutôt de sa représentation intellectuelle.

Le Concept (ibid) est la représentation intellectuelle d'un objet conçu par l'esprit. dialectique : dépassement dialectique d'un conflit. Méthode de raisonnement qui consiste à analyser la réalité en mettant en évidence les contradictions de celle-ci et à chercher à les dépasser.

Toujours en réfléchissant sous l'angle de la pédagogie des frères des écoles chrétiennes l'enseignement général serait donc la voie royale qui, valorisant le développement verbo-conceptuel, chercherait à connaître intellectuellement Dieu (verbo-conceptuel / Verbe de Dieu-sa Représentation).

En faisant cela nous sommes encore dans un sens ascendant (système théocratique). L'enseignement exclurait donc le corps qui distrait l'homme par la sexualité et l'agressivité (Rapport aux Autres), et l'autonomie et l'amour de soi (Rapport à Soi) qui pourraient permettre la création grâce à la confiance pour ne conserver que le Rapport au Monde, d'abord de l'Eglise puis de l'Ecole, d'où l'importance qu'ont pris ces deux institutions dans l'histoire successivement. Mais cet isolement par rapport aux autres et cette coupure d'avec soi (domination intégrée) génèrent une grande souffrance qui se retournent contre la personne et la société.

résistance des parents, de la morale à l'éthique

Des dimensions psychologiques aux dimensions collectives de la morale nous pouvons comprendre comment une culture, un groupe ou une classe déterminés pouvait construire un ordre moral particulier permettant d'assurer sa vie propre et ses intérêts, et comment Napoléon a construit un système scolaire puissant pour éliminer le pouvoir de l'Eglise.

Hégl (1770-1831) opère une disjonction entre la morale et l'éthique. Si "*la morale a pour perspective la tâche qui revient à la liberté du sujet pour qu'il atteigne la vérité de son être : le bien sera l'action qui lui permet de **se conformer à la vérité de sa condition** (vision d'Aristote), et le mal, l'action qui l'amène à **vivre en dehors de cette vérité ou contre elle** ; la loi sera le principe qui lui formule cette vérité... et les lois les principes particuliers mettant ce principe général en oeuvre...*" d'où l'exclusion de ceux qui refusent le système.

C'est cette perspective de la morale qui est remise en cause depuis Hegel. “elle résulte d'un changement radical dans la **conception de l'homme** (rapport à Soi), de sa **liberté** (rapport aux Autres) et de son **rapport au monde**”

La liberté sera moins dans l'adhésion à la conformité du sujet à une essence immuable qui lui serait extérieure, “*que d'assurer dans la réalité objective du monde l'effectuation de ce qu'il a à être et qu'il découvre en même temps qu'il le réalise*” :

- donner corps aux virtualités de l'existence humaine qui se dévoilent dans l'agir lui même.

- l'homme découvre ce qu'il est en prenant corps dans la réalité qu'il instaure.

Cette nouvelle perspective, que l'auteur préfère qualifier d'éthique “*n'est pas moins ambitieuse ni moins exigeante pour l'homme que ne l'était celle de la morale ; peut être même l'est-elle davantage puisqu'elle s'intéresse moins à la réussite subjective des individus qu'à la réalisation concrète de l'essence de l'homme dans la réalité du monde.*”

...et ainsi en est-il de votre liberté qui lorsqu'elle perd ses chaînes, devient la chaîne d'une plus grande liberté.

“Le Prophète” - Khalil Gibran, 1ère éd. 1923, 1990, p 80
A.Michel, Spiritualités Vivantes.

CONCLUSION GENERALE

Tout au long de ce travail de “mémoire” je n’ai cessé de me poser des questions. Arrivée au terme de ma recherche je vais tenter de retrouver les réponses que j’ai pu y apporter.

parents-école

La question initiale posait le problème de savoir si les parents arrivaient à voir la domination qu’ils subissaient, comment ils s’en dégageaient et comment ils arrivaient à protéger leurs enfants ?

Grâce aux entretiens nous pouvons dire que les parents, de façon plus ou moins accentuée, pouvaient prendre conscience de la domination, qu’eux mêmes et leurs enfants, subissaient. Pour s’en dégager tous ont entrepris la démarche décrite par la Formation Expérientielle de l’adulte. Par contre chacun agit différemment pour protéger son enfant :

- Jérôme propose une relation directe entre le professeur et son enfant tout en l’accompagnant afin qu’il ne soit pas seul et angoissé face à la pression de l’école ; et qu’il apprenne à vivre dans une société qui de toute façon sera sur le même modèle.
- Françoise a retiré Cl du collège pour suivre les cours avec le C. N. E. D.
- Corinne s’est engagée à la F. C. P. E.
- Christine décide d’agir en accord avec ses enfants. Elle nous a montré aussi que les enseignants pouvaient transformer leurs relations aux parents d’élèves.

Chaque stratégie est différente et il doit probablement y avoir autant de stratégies que d’acteurs.

Mon travail a donc bien confirmé mon hypothèse : la relation des parents à l’Ecole, d’un enseignant à un parent, se traduit bien par une logique de domination, intégrée et objective, qui peut déboucher sur un processus d’émancipation lorsqu’ils prennent conscience de la souffrance de “l’autre” ; cette prise de conscience fait émerger leur propre souffrance d’enfant et engendre un conflit libérateur.

En cela nous avons vu que les émotions de l’enfance ne s’effaçaient pas et qu’elles pouvaient même être réactivées avec intensité. Ces personnes ont pu dépasser ce conflit et on peut supposer que leur évolution et leur libération ne s’arrêtera pas là. D’autres toutefois, en l’absence “d’outils” ne peuvent pas “briser le cadre” et peuvent se rendre malade d’être enfermées dans leur souffrance, à l’égal des enseignants, sans parvenir à protéger leurs enfants. Il doit y avoir, à ce moment là, certains parents qui développent une grande culpabilité, et, à défaut de passer par la parole, leur colère peut en arriver à l’agression physique car “*le constat de la domination, de l’inégalité, de l’injustice peut conduire... à la révolte...*” (Fraynet, p15).

Certains témoignages que j’ai pu entendre démontrent que cette évolution tend à se développer chez les parents qui dénoncent de plus en plus l’Ecole et ses méthodes sans bien comprendre comment on en est arrivé là.

pourquoi une telle institution ?

Avec Jean Foucambert nous avons retrouvé le mécanisme qui permettait à la société de reproduire ce système dominant :

- valeurs familiales et scolaires identiques : Homme pour Homme.
- isomorphisme des modes de pensée et d'analyses dominants : valeurs pour valeurs.
- savoirs transmis peu fertiles pour produire une autre logique : Système pour Système.

La réflexion menée sur les institutions nous permet de comprendre qu'elles avaient un but unique : "soumettre" pour domestiquer les humains comme disait Platon, afin que chacun "se plie" à la fonction que lui réservait la société, chacun son rôle. Une société qui se reproduit sans trop de difficultés ! Est-ce vraiment le cas ?

quelles conséquences

"L'histoire vient au secours de la sociologie pour montrer que par essence l'institution touche au conflit humain", et comme tout conflit amène de la souffrance lorsqu'il n'est pas traversé. *"Freud a ressenti la nécessité de faire des incursions dans le domaine des contraintes sociales, archaïques ou modernes, qui constituent en elles mêmes des systèmes clos dépendant de traditions savamment entretenues et qui pèsent lourdement sur le développement psychique de chaque individu"* (Encyclopédie Universalis, vol. 19, p950).

"Systèmes clos dépendant de traditions" : là se résume la domination telle que Pierre Bourdieu et Daniel Lebon l'évoquent et dont il est si difficile de sortir car elle dépend des structures et des mentalités :

- système clos et structures
- traditions et mentalités

de l'Empire Romain à l'Empire Chrétien au Ier Empire

Ces contraintes sociales archaïques ou modernes sont-elles à ce point à l'opposées dans le temps que vit l'homme ?

Napoléon a calqué les structures de l'Ecole sur les structures de l'Eglise ; l'Eglise a calqué ses propres structures sur celles des institutions Romaines en grande partie structurées par Dioclétien et poursuivies par Constantin et Valentinien (E. U. vol. 14, p406/407). Rappelons-nous l'épisode où Napoléon vient de découvrir *"les Institutes"* de Justinien.

L'Histoire serait-elle un éternel recommencement ?

La nouveauté du IV^e siècle, "grand à bien des égards", *"réside surtout dans le perfectionnement des structures administratives, ce qui limite du reste l'action directe des souverains, isolés au sein de l'apparat de leur cour : bureaucratie centrale pléthorique, pouvoirs énormes des préfets du prétoire dans leurs vastes circonscriptions, stricte hiérarchie des fonctionnaires, tout-puissants"*

*aussi**, en contact direct avec la population, les corporations et les curies municipales totalement mobilisées pour le service de l'Etat. Une législation surabondante (recueillie dans le Code Théodosien, depuis 313, et plus tard dans le Code Justinien) marque les progrès de l'interventionnisme d'un Etat "totalitaire", mais non socialisant, malgré la protection officielle accordée aux pauvres contre les riches, qu'ils soient sénateurs... ou fonctionnaires (honorati) aux traitements élevés, en espèces et en nature, fier de représenter un Etat fort, et placés au sommet de la hiérarchie sociale" (p 407 b-c).

Ces contraintes sociales ne seraient donc pas ou archaïques ou modernes mais relayées à travers le temps, d'une société à l'autre, en fonction de l'histoire des peuples.

La dernière *trace* de ce système autoritaire dans l'Education Nationale ("virus pirate" du système central) a été laissée par certain syndicat animé par d'anciens communistes pour lesquels l'échec du centralisme soviétique était dû à la mauvaise application de principes équitables (C.Allègre, p31).

dérives des structures autoritaires

Ces systèmes clos peuvent être dénoncés comme pouvant développer des dérives. Ces dérives, outre la hiérarchie, transmises par les structures concernent aussi les relations entre les personnes. Ces relations sont influencées par le fait que certains agents de l'Education Nationale acceptent difficilement une relation "dans les deux sens" avec les groupes extérieurs à l'Ecole : Parents et Elus.

Nous avons vu également que les réformes, depuis quarante ans, ont été bloquées car il est difficile de faire admettre l'idée que l'élève doit être au centre du système éducatif. Certains enseignants, certains syndicats, paraissent hostiles à ce qui est une évidence pour les parents, et "il y a là tout l'archaïsme et toutes les difficultés rencontrés par tous les ministres de l'Education Nationale depuis quarante ans" (C.Allègre, p223) ; depuis que l'école de Jules Ferry a cessé d'exister mais n'a pas été remplacée.

blocage du système

Cette centralisation permettrait de verrouiller le système grâce à "la peur que certains éprouvent dans un groupe, notamment totalitaire - peur de parler, d'être déviant" (D.Sibony, p287), l'Etat et les syndicats annulant réciproquement leur pouvoir. L'Etat par les structures, les enseignants par les mentalités.

Nous avons vu aussi les risques encourus par ceux qui dérogent à la règle qui est de ne jamais casser la cohérence du système. Si Claude Allègre, alors Ministre au sommet de la pyramide, a rassemblé une telle violence contre lui, imaginons ce qui peut se passer dans l'enceinte de l'institution lorsqu'un individu isolé essaie de dire une parole différente ; "tout cela prend plus d'énergie, de talent

* un travail de recherche, s'il était possible, serait intéressant car il permettrait peut être de voir si l'affirmation de Cl.Allègre est vérifiée et se reproduit : "Ce n'est pas une cogestion qu'ils (les enseignants) souhaitent. C'est une gestion corporatiste (p31)...une opposition de classe, une défense des privilèges" (p66).

*et de courage qu'il est humainement possible d'en avoir. Nous ne voulons pas risquer ce que nous avons en déchaînant la colère de ceux qui ont le pouvoir. **Avoir une attitude odieuse, semer la perturbation, faire preuve d'obstination sont là des comportements difficiles qui font peur***" (C.Steiner, p47).

Finalement tout le monde a peur et nous avons bien vu que la peur n'a jamais favorisé l'évolution d'une personne si elle ne trouve pas sur son chemin quelqu'un en qui elle puisse avoir confiance.

sortir de l'impasse !

Enfin dépasser tous ces blocages, parce que certaines choses n'ont peut être jamais été dites. J'espère avoir contribué à éclaircir une situation qui devient explosive.

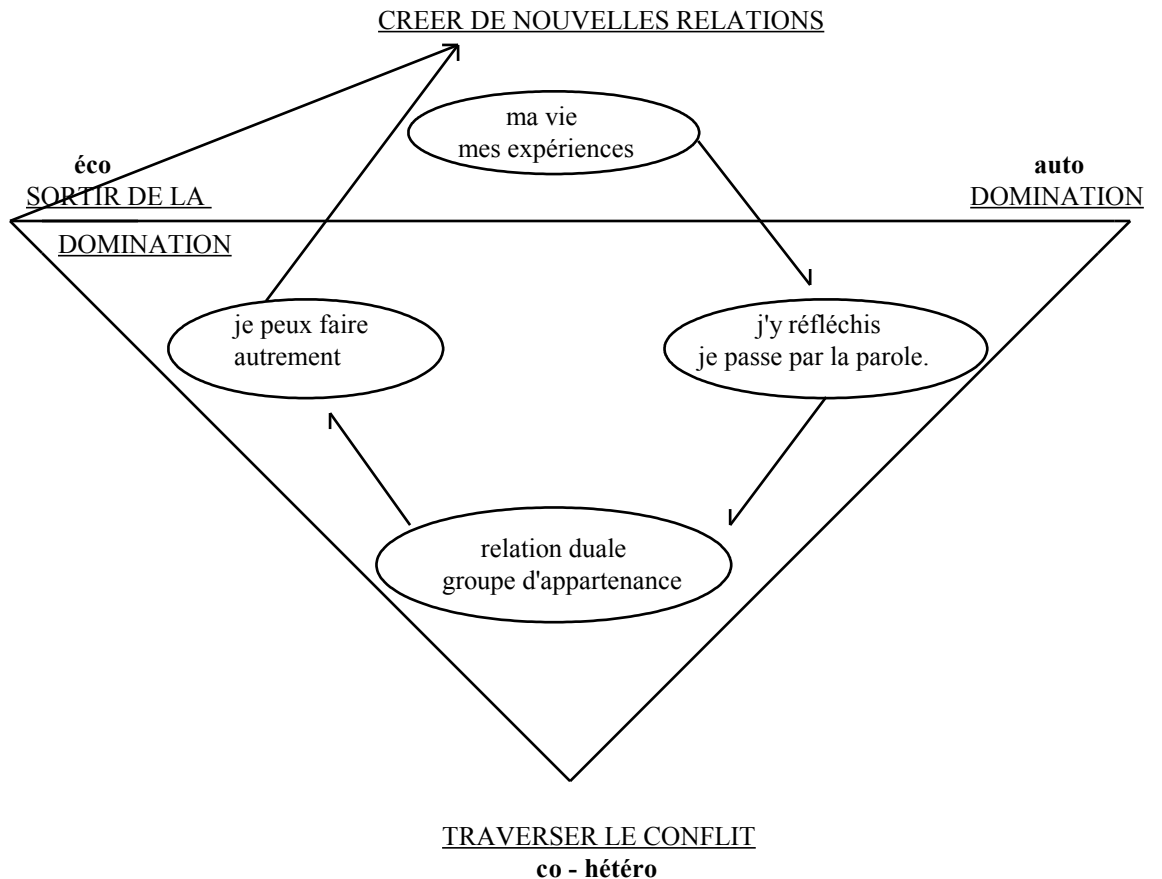
Le problème ayant été posé, regardé autrement, il faudra passer par les étapes nécessaires à sa résolution.

- faire mémoire : c'est le but que je m'étais assignée avec ce travail. Retrouver la mémoire d'une certaine souffrance des personnes.
- faire appel à la parole collective et personnelle.

Tout ceci sera probablement accompagné par des doutes, des essais, des erreurs, avant d'en arriver au choix d'un projet commun, que Philippe Meirieu appelle "Consensus" et Jean Foucambert "un nouveau projet cohérent"; sortir enfin de la domination d'un système en recréant le mythe fondateur pour une nouvelle Ecole.

Dans le passé, en écartant l'enseignement "mutuel", la République a écarté la véritable parité entre les hommes, et s'est laissée enfermer dans des structures "totalitaires".

Mais une société a probablement la possibilité d'évoluer en acceptant de regarder son passé, en empruntant la voie du changement. Dans le schéma ci-après nous voyons comment la créativité des hommes pourrait rejoindre la créativité de la société en créant un nouvel ECO.



Sortir du cadre de la répétition pour une spirale de vie. Arrêter de répéter toujours la même chose parce qu'on a "enfin" retrouvé son enfance blessée ! parfois dans un aller-retour fulgurant, et peut être arrêter de blesser nos enfants.

“La récompense ultime de l’abandon du contrôle autoritaire, c’est la redécouverte de l’amour, la mutation du nouveau millénaire” C.Steiner *“l’autre face du pouvoir”*.

ANNEXES

ANNEXE I HISTOIRE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT

après la loi Guizot...

Après 1833 l'Eglise et l'Etat continuent à s'affronter. L'Eglise n'accepte pas le monopole de l'Etat en matière scolaire. *“C'est l'enseignement secondaire qu'attaquent ces catholiques, et surtout sa philosophie”* (A. Prost, 1983, p167). Une campagne très vive est menée par certains évêques, après 1842, qui *“s'explique moins par les dangers que pouvait courir la foi des lycéens, que par la volonté de convaincre du caractère oppressif du monopole pour justifier la revendication de liberté de l'enseignement”* (p 167 ibid).

De luttes d'influence en reculs ou avancées pour l'une ou l'autre partie, la loi Falloux ne parvient pas à régler les énormes différends qui opposent les partisans de la laïcité et les catholiques. *“On se trouve ainsi en présence d'un cercle vicieux. Parce qu'ils refusent de distinguer le domaine de la raison et celui de la foi, les catholiques se voient proposer par les laïques l'opposition caricaturale de la science et de la superstition, qui les renforce dans leur obstination à soumettre, au besoin aveuglément, la raison à la foi... Tout compromis était voué à l'échec : on ne pouvait pas arranger les choses, mais seulement les trancher”* (p 177 ibid).

Comme cela était à prévoir étant donné les enjeux mis par tous dans cette lutte entre deux philosophies, *“les mêmes hommes, qui naguère dénonçaient la dictature universitaire, en reprisent aggravées, les méthodes, au service de leur cause”* (p 178 ibid). Dans ces différentes configurations où l'un veut toujours dominer l'autre, nous retrouvons encore l'assujettissement des uns qui oppriment les autres et réciproquement. Histoire des passions humaines ! *“...l'enseignement secondaire connut alors... un joug très pesant... A la répression succéda une surveillance renforcée... Le conflit de l'instituteur et du curé n'était d'ailleurs pas nouveau : la commission de 1849 s'était interrogée sur ses raisons, pour conclure que ni la foi ni les mœurs n'étaient en cause, mais plus souvent les caractères... assujettissement des instituteurs au cléricisme”* (p178-179).

enseignement d'Etat, enseignement d'Eglise...

Au développement de l'enseignement confessionnel qui se fit la plupart du temps *“sans égards pour les personnes”* (p180 ibid), répondra l'inquiétude et la riposte de l'Empire avec Duruy qui *“entreprend de regagner une partie du terrain perdu... Dans cette action, Duruy est soutenu par un incontestable mouvement d'opinion”* (p182-183). Si les républicains n'ont pas fondé l'école, il reste qu'ils ont conçu une véritable politique scolaire, et *“s'ils n'ont pas provoqué le mouvement des mœurs, ils l'ont reconnu, pris en charge et conduit à son terme”* (p191). La politique républicaine ne pouvait être comprise si on la dissociait du courant d'opinion qui la portait. Le peuple croyait à l'instruction, l'école luttait contre l'injustice sociale, la délinquance et l'immoralité. L'essentiel de son oeuvre est de constituer l'enseignement primaire en service public, et l'obligation faite au père de famille d'envoyer ses enfants à l'Ecole de sept à treize ans. *“C'est surtout la laïcité des programmes, corollaire de l'obligation, instituée par la même loi et qui se traduit en pratique par la suppression de l'enseignement du catéchisme”*... qui

soulève l'opposition. *“Toutes ces mesures firent l'objet de débats longs et passionnés, mais d'une hauteur de vues, d'une tenue remarquables”* (p193).

Toutefois l'enjeu du débat n'est pas le développement de l'instruction mais sa constitution en service public :

- pour l'égalité des enfants entre eux,
- le droit à l'instruction,
- allant de pair avec le devoir de l'Etat.

“Au cœur de la position conservatrice, on trouve que l'éducation est une oeuvre d'assistance, de charité, non un droit pour l'enfant. Elle peut donc faire l'objet d'un devoir moral, non d'une obligation juridique. Pour le père de famille, c'est un devoir de conscience de donner à ses enfants le pain de l'intelligence comme celui du corps, mais c'est sa charge, et non celle de la collectivité. On retrouve ici l'opposition centrale, inlassablement développée, des droits de l'Etat et de ceux du père de famille” (p194).

laïcité de l'enseignement

Mais au delà de cette opposition c'est la laïcité qui domine le débat. Entre la liberté de conscience de l'élève qui n'a pas à subir le catéchisme s'il n'est pas catholique, et celle de l'instituteur qui n'a pas à faire répéter un catéchisme auquel il ne croit pas, c'est le principe de sécularisation de l'instruction publique qui se joue, après celle du gouvernement, des institutions et des lois. *“Mais la sécularisation, condamnée par les catholiques, ne peut se faire que sans eux et contre eux”* (p195). A l'époque le catholicisme est aussi une doctrine politique et sociale et l'unité nationale ne peut se fonder que sur l'acceptation des principes de 1789 que l'Eglise ne reconnaît pas. *“Les catholiques nient qu'on puisse concevoir une morale indépendante de la religion... aussi redoutent ils que l'école ne soit pas seulement neutre devant les croyances, ni même hostile à leurs seuls principes politiques et sociaux : ils craignent qu'elle ne s'attaque aux propres valeurs de leur vie personnelle”* (p196-197).

Après une montée en puissance de l'opposition entre catholiques et radicaux, tous persuadés de l'influence décisive de l'école, les positions de chacun se sont radicalisées. Les lois fondamentales vont permettre d'ajourner la séparation de l'Eglise et de l'Etat. *“Chez beaucoup de républicains prévaut le sentiment qu'un long temps est nécessaire pour faire passer dans les mœurs l'école laïque. Eviter les querelles de détails peut y contribuer... Une sorte de statu quo s'établit alors, qui résulte moins d'une entente que de l'équilibre des forces”* (p203-204). Mais fragile, l'apaisement des années 1890 est remis en question par l'affaire Dreyfus et le déchaînement des passions qu'elle provoque.

monopole de l'enseignement public et laïque

“Au delà de ses péripéties judiciaires et de ses aspects politiques, celle-ci, en effet, met en évidence l'incompatibilité de deux idéologies, de deux conceptions du monde qui ont chacune leurs valeurs... Les catholiques qui refusent la société moderne et les principes de la Révolution caressent l'espoir d'un coup de force. Les institutions paraissent menacées, et les congrégations responsables de ce

péris” (p206). Les républicains réagissent en supprimant l’enseignement congréganiste par le monopole de l’enseignement public en 1903. “*Il faut... lui inspirer un nouvel esprit, c’est à dire laïciser la laïque. L’Etat se trouve alors chargé de veiller à la diffusion d’un nouveau credo, et Lintilhac conclut en ce sens : L’Etat sera enseignant ou il ne sera pas*” (p208). Le 9 décembre 1905 est votée la loi de séparation de l’Eglise et de l’Etat.

Tout laïque qu’il fût, l’Etat, d’ailleurs, reconnaissait l’Eglise et méritait à ce titre quelques égards : on ne traite pas un Etat concordataire comme un Etat persécuteur. Or les catholiques interprètent souvent la séparation comme le début d’une ère de persécution... Dans ces conditions, rien d’étonnant si les années 1905-1914 sont marquées par une incessante guérilla scolaire” (p209-210).

“Rarement institution connut une stabilité comparable à celle de l’enseignement primaire... Sa charte reste la loi du 30 octobre 1886, dite loi Goblet, du nom du ministre qui le défendit... Cependant, le mûrissement d’une pédagogie propre aux écoles maternelles et le développement de l’enseignement primaire supérieur accentuèrent la diversité interne de l’enseignement primaire, sans une forte structure administrative son unité aurait peut-être été menacée” (p272-273).

de la pédagogie

Après ce rappel historique concernant plutôt les cadres de l’Ecole, voyons ce que nous dit A. Prost des conceptions pédagogiques “*d’une continuité sans failles*” (p276).

Dans le primaire les instituteurs combinent progression et répétition des programmes rarement modifiés à la différence du secondaire. De 1887 à 1923 l’organisation pédagogique ne change guère, ses fins restant identiques, “*sans référence aux autres enseignements... l’école primaire est toute l’école pour le peuple ; pas question donc d’en faire le vestibule de l’enseignement secondaire... C’est un ensemble de sept années qui trouve en lui-même sa suffisance*”. En ayant pour but d’enseigner “*tout le savoir pratique*” et “*ce qu’il n’est pas permis d’ignorer*”, l’ambition de l’école est démesurée qui trouve “*sa source dans une surestimation de (son rôle) et dans la conviction implicite qu’on n’apprend pas, plus tard, ce qu’elle n’a pas enseigné*” (p278).

Même après le report en 6e des débuts du latin (1880), quitter l’école primaire vers dix ans pour entrer en 6e était téméraire : c’était interrompre une scolarité avant d’en avoir obtenu la sanction normale, le certificat d’études, qui supposait qu’on eût douze ans. Inversement, attendre cet âge pour entrer en 6e, c’était prendre d’emblée deux ans de retard” (p278). N’y a-t-il pas là les racines de la difficile coopération entre le primaire et le secondaire que l’on retrouve encore aujourd’hui ?

de la théorie à la pratique : un monde...

“Dans les méthodes enfin, la continuité est encore plus frappante. La doctrine de l’enseignement primaire est en effet d’une parfaite clarté. C’est d’abord une démarche intuitive... En second lieu, c’est une méthode active ‘faisant un appel

constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité', méthode 'si classique', 'tellement entrée dans nos mœurs'.. que nous ne la reconnaissons pas quand elle nous vient de l'étranger, elle nous est devenue 'si naturelle' que nous la pratiquons sans le savoir. Ces affirmations des instructions officielles surprennent : l'image traditionnelle que donne de lui-même l'enseignement primaire est bien différente ; les méthodes actives apparaissent comme une nouveauté, défendue et propagée par une minorité de partisans, convaincus il est vrai. Encore sont-ils souvent poussés hors de l'école publique qui les persécute : le futur député Raffin-Dugens est ainsi déplacé et envoyé à cent kilomètres de sa femme, et au lendemain de la première guerre, Célestin Freinet quitte l'enseignement public pour pouvoir appliquer librement des méthodes qui sont précisément celles que conseillent les instructions officielles" (Prost, p279).

quelle représentation de l'enfant

Autre contradiction que les enseignants ne parviennent pas à résoudre : La doctrine pédagogique présente tantôt l'enfant comme un esprit naturellement doué de bon sens et d'intelligence, qu'il suffit d'éveiller, faisant confiance à l'élan vital, à la spontanéité enfantine et se souciant du bonheur des élèves, tantôt comme une terre vierge qu'il faut défricher à grand effort. Cette dernière façon de voir l'enfant a été diffusée par "des inspecteurs, anciens instituteurs expérimentés, qui ont érigé leurs pratiques comme règles pour les débutants, à l'exemple des frères des écoles chrétiennes... la pédagogie positiviste se soucie de hausser l'enfant, par une pédagogie de l'effort dont la seule motivation est le désir de grandir, jusqu'au niveau de positivité adulte. D'où le primat de la langue écrite sur la langue parlée, du texte d'auteur sur le texte libre, de l'analyse rationnelle sur le tâtonnement expérimental" (p280).

c'est un choix ancien

Après ce tableau peu exaltant et pour donner le coup de grâce aux illusions que l'on pourrait avoir, A. Prost nous dit encore : "La pédagogie de la défiance est d'ailleurs la plus rassurante pour le maître... ou bien il accepte le risque majeur du tumulte, en constituant des groupes de travail, au besoin animés par un grand (mode mutuel ?), ou bien il fait tenir tranquilles les élèves en leur donnant devoirs, leçons, exercices silencieux et de correction rapide. Dans le premier cas, on échappe très vite à la pédagogie autoritaire... Mais la seconde solution, plus sûre, est la plus fréquente, qui correspond au dogmatisme naturel de l'adulte enseignant" (p281).

On pourra lire avec profit, et effarement, ce que dit A. Prost sur les apprentissages trop précoces que l'on impose aux enfants page 281 : "Que reprocher au contraire à une leçon qui suit le manuel ou s'inspire des Conseils de tel inspecteur ? Or l'émulation qui sévit entre auteurs gonfle les manuels de détails inutiles mais pesants et les programmes déjà encyclopédiques en reçoivent une interprétation accablante : la seule issue est la mnémotechnie.

La lourdeur des programmes et des manuels n'est pas seule en cause : leur superbe ignorance de l'âge des enfants impose aux maîtres de rabâcher. Une enquête portant sur 10 000 élèves des cours élémentaires a montré

*qu'un problème en apparence aussi simple que : "Jacques a 7 images, Paul en a 12. Combien Paul en a-t-il de plus que Jacques ?" n'est pas résolu par la moitié des écoliers de 7-8 ans, et que plus d'un quart encore à 8-9 ans ne le réussissent pas. C'est qu'à cet âge, le raisonnement de la soustraction ne peut pas encore être assimilé. Dès lors, impossible de faire confiance à l'intelligence des enfants, puisqu'on leur demande précisément quelque chose qui les dépasse. On ne peut que mettre en place des mécanismes, c'est-à-dire des automatismes, mais à quel prix ? Presque toutes les notions de calcul figurent dans les programmes français une ou deux années plus tôt que dans les programmes étrangers, et il en va de même pour la grammaire. L'archétype de cette pédagogie pourrait être l'école maternelle de 1880, qui s'efforçait d'apprendre à lire à des enfants qui ne savaient pas encore parler ! Là où l'intelligence n'est pas mûre, on ne peut compter que sur l'habitude et la mémoire. En exigeant trop et trop tôt, l'enseignement élémentaire se condamnait à transformer l'éducation en dressage. **L'évolution pédagogique est donc très limitée.**"*

ANNEXE II

LE COLLEGE AUJOURD'HUI - mise en place d'une réforme

Etalée sur 1995/1996, une étude a été demandée pour “*le suivi de la nouvelle sixième et de la nouvelle cinquième - Mise en place des trois cycles au collège*”. Ce n'est donc pas une observation globale du fonctionnement des collèges qui est demandée : elle a été faite en 1991/1992, il est demandé aux observateurs d'examiner la mise en place des mesures du Nouveau Contrat pour l'école qui touchent le collège. On trouvera le protocole d'enquête page 273 et suivantes du rapport.

mise en place opérationnelle

Des obstacles prévisibles qu'une opération de cette envergure ne peut pas éviter, les IGEN ont retenu :

- le fond de précarité sur lequel travaille les collèges.
- l'hétérogénéité des collèges : entre collèges, des publics scolaires, des maîtres.
- la résistance au changement et
- les résistances aux changements : “*postulons qu'à l'inverse de la résistance au changement considérée comme une tendance à repousser tout ce qui change, qui bouge, qui vit et qui donc peut engendrer le désordre et l'inconfort d'enseigner, les autres résistances ont chacune des fondements légitimes et qu'elles sont perméables à l'argumentation*” (p 280) :
 - . le repli “frileux” sur les disciplines
 - . l'alibi des programmes
 - . la difficulté à situer les exigences nouvelles
 - . l'objet scolaire sans lien avec l'environnement
 - . l'équipe pédagogique entre euphémisme et expérience.
- les modes de concertation qu'il est nécessaire d'instituer (p 283)
- tout n'est pas bloqué (p 284) ...on trouve un peu partout des signes d'évolution, “*des frémissements, dit un IPR.IA, l'amorce d'une réflexion et la mise en route de nombreuses actions malgré une apparence d'inertie passive ou d'immobilisme entêté*” (p 285).

mise en place et prise de responsabilité

Pour la rénovation pédagogique des collèges l'Education Nationale a choisi : “*La généralisation d'une rénovation est par nature une opération descendante : même si elle parie sur l'initiative des équipes locales, elle s'impose avec la force de la loi. Il s'agit donc de faire accepter l'ordre donné. En l'occurrence, on vérifie qu'il est plus facile d'obéir en appliquant ce qui est édicté que d'inventer sous la contrainte.*”

La généralisation est aussi le dernier acte d'un processus qui avait largement donné sa place au dialogue, par une circulation des informations dans les deux sens, à la montée comme à la descente;” (p 289). Ce dernier point est possible avec 367 collèges expérimentaux mais nettement plus compliqué avec 5128 collèges et 175 960 divisions. Compenser les déperditions d'information et de sens, gérer le temps est l'affaire des relais territoriaux et de la bonne convergence des messages administratifs et des aides pédagogiques.

enjeux et modalités pratiques (p 290)

Le rapport analyse les différentes causes de l'échec de la mise en place de la réforme : le manque de recul et de perspective sur ce qui est en jeu, le manque de réflexion sur les objectifs et d'analyse des pratiques sur le terrain.

le temps du changement (p 291)

Les informations sont souvent arrivées trop tard sur le terrain et surtout les moments les plus propices à une bonne réception de ces informations ont été gaspillés en choisissant les moments les plus chargés, la rentrée scolaire, ou les moins mobilisateurs, la veille des vacances. *“L'absence de concordance entre l'organisation structurelle de l'expérimentation et les nouveaux programmes est souvent devenue une occasion supplémentaire de troubles chez les enseignants, même chez les plus disciplinés.”* Ceci a donné l'impression que le dispositif avait été mis en place à la hâte et lui avait fait perdre une partie de sa crédibilité.

faire converger la mise en place administrative et le soutien des corps d'inspection

Les inspecteurs d'académie, vrai “patron des collègues” *“ont souvent mis l'accent sur l'aspect administratif d'une expérimentation qui se veut pourtant essentiellement de nature pédagogique”* (p 293). D'autre part les IA.IPR dont on pouvait s'attendre qu'ils soient mobilisés pour cette opération prioritaire, ne se sont pas suffisamment impliqués, ou de façon trop timide et trop inégale. Toutefois, ceux qui ont bien voulu transmettre la synthèse de leurs visites ont fait un travail remarquable. *“C'est la situation du collègue dans l'ensemble du système éducatif que met en danger cette mobilisation trop inégale des inspecteurs”* (p.295). Tout ceci laisse reposer la responsabilité de la rénovation sur les principaux *“qui manquent d'occasions d'échanges de nature pédagogique avec les inspecteurs. Or c'est cette conjonction, caractéristique du mode de pilotage à la française, qui seule offre la garantie d'une réussite”* (p.296).

rôle pédagogique de l'équipe de direction (p 296)

Le principal peut agir à trois niveaux :

- faire circuler l'information, bâtir des emplois du temps adaptés et rappeler sans cesse la validité des textes à appliquer.
- le deuxième niveau est affaire de savoir-faire, de stratégies face aux comportements des enseignants.
- enfin un engagement personnel dans le domaine pédagogique en observant et analysant les démarches porteuses, en suggérer d'autres, susciter la réflexion.

“Le rôle du principal est décisif. Il ne peut pas tout faire, mais il pourrait tout empêcher, du moins gêner et freiner beaucoup d'initiatives”.

liaison école-collège, et consolidation

“La liaison CM2-sixième est beaucoup moins riche qu'on ne pouvait l'espérer. Les réformes intervenues dans le fonctionnement de l'école... pénètrent peu le collège... l'école élémentaire fournit un effort important et continu d'évaluation des compétences et, paradoxalement cet effort est peu pris en compte par le collège comme élément de premier diagnostic... On continue parfois

d'enseigner au collège comme si les élèves ne savaient rien, et on finit par le croire et par le faire croire à tous” (p 327).

obstacles et contournements (p 328)

trois grandes catégories

- *“deux cultures d'institution : ...le remède suppose que chaque tenant d'une institution comprenne à quel point il est déterminé dans sa culture par le passé de son institution de référence, et accepte que son vis à vis obéisse à d'autres déterminations.*
- *l'incertitude des mesures... hétérogènes, pas toujours transmissibles... Le remède peut être fourni par le développement d'une authentique “culture de l'évaluation”.*
- *le temps de la rencontre et de l'échange... ni le bénévolat, ni les solutions de fortune ne permettront d'aller au delà de quelques réussites artisanales.”*

Les parents réclament depuis longtemps une cohérence entre le primaire et le collège. Ces éléments pourraient constituer la base d'une collaboration fructueuse.

quelques objectifs à atteindre (p329)

- ne pas perdre de temps et ménager une progression régulière en s'accordant sur les principes de base à l'accès à chaque cycle, les rappeler aux enfants et à leurs parents.
- la relative autonomie des élèves de CM qui se déplacent et cherchent leurs outils dans la classe est en opposition *“à l'encadrement des élèves de sixième, immobiles, assis face au professeur, passifs”* qu'ils peuvent vivre comme une régression.
- relever constamment le niveau des exigences.

“Il est nettement avéré que dès qu'un collège marque une avancée visible, c'est que des équipes efficaces ont mis un peu de cohérence dans les champs disciplinaires et se sont données pour objectif la réussite de chaque enfant, sans se lamenter sur les lacunes antérieures, en prenant les enfants tels qu'ils arrivent au collège... le premier moyen et aussi le premier effet de la consolidation, est de lever l'angoisse des familles et des enfants” (p 331). C'est souvent à l'entrée du collège que les parents ont l'impression de ne plus maîtriser la relation parents/école.

ANNEXE III

EVOLUTION DE LA SOCIETE

Les hommes ont appris à vivre ensemble et cette société humaine a développé différentes formes de “vivre ensemble” et différentes formes d’apprentissage de ce “vivre ensemble”. L’exposition de la Villette, à Paris, sur le désir d’apprendre, intitulée “éducation et sociétés, fragments d’histoire” retrace l’évolution de ces relations en Occident. En voici un condensé :

dans l’antiquité

Dans l’antiquité, éduquer c’est former des citoyens-guerriers. En Grèce et à Rome l’enfant est considéré comme une cire qu’il faut modeler pour former un homme adapté aux exigences de la société. Déjà deux conceptions s’affrontent. Avec Platon, l’enfant est un bourgeon et le maître un guide qui l’aide à se développer. Aristote considère qu’élever un enfant c’est l’instruire de l’état du monde et “imprimer cet état dans son âme”. L’histoire montrera que la thèse “bourgeon” sera constamment développée par les théoriciens de la pédagogie, mais la thèse “cire” la plus souvent appliquée.

Le christianisme rompt avec l’antiquité en s’imposant comme nouvelle religion écrite monothéiste. L’Eglise d’occident conserve le latin et adapte le modèle éducatif gréco-romain dans une perspective chrétienne. Un nouveau groupe social se constitue, les clercs-religieux, intellectuels détenteurs du savoir ; ils sont chargés de diriger la société. Le professeur laïc est évincé.

le moyen âge

Sous la tutelle de l’Eglise, l’enseignement s’inspire des écrits de Saint Augustin. Le maître aide l’élève à chercher sa vérité intérieure (la connaissance divine) par le questionnement. Mais avec ses mauvais penchants “l’enfance est aussi un état de péché que l’éducation doit réprimer. Ainsi la conception Augustinienne coexiste avec une “pédagogie répressive”. Certains enfants sont confiés à des patrons, d’autres aux monastères. L’éducation est réservée aux religieux dans les écoles monastiques. Le peuple, illettré, est éduqué par les sermons, les sculptures et les fresques.

Jusqu’au 13^e siècle l’occident médiéval connaît une phase d’expansion, une société nouvelle émerge avec les négociants, les bourgeois, les intellectuels. Sous leur pression, à proximité des foires, des écoles laïques donnent l’enseignement en langue vulgaire. Les métiers se constituent en corporations. L’Université revendique les mêmes privilèges, l’activité intellectuelle est reconnue comme un travail.

du 16^e au 18^e siècle

L’occident redécouvre l’Antiquité avec les traductions arabes et hébraïques de Textes anciens. Les Humanistes placent l’homme au centre des préoccupations, revendiquent le bonheur, la beauté, la liberté et inventent la pédagogie. Le Monde s’ouvre, l’imprimerie permet la diffusion d’idées neuves. Le

protestantisme revendique l'accès direct aux écritures saintes. Tout le monde doit savoir lire et écrire. Désormais le chemin de la connaissance sera irréductible.

L'Humanisme et la Réforme exploitent la séparation entre la foi et la connaissance pour engager la laïcisation du savoir. La raison remplace la foi, la croyance et l'intuition en matière d'éducation : les connaissances enseignées deviennent rationnelles.

On considère que l'enfant est un être perfectible qui porte en lui toutes les potentialités. Erasme (hollandais 1469-1536) recommande de veiller aux circonstances de ce développement, Locke (philosophe anglais 1632-1704) affirme que la raison s'acquiert avec l'expérience, mais pour Descartes l'enfance est un état antérieur à la raison qui nécessite une éducation répressive pour développer les idées innées. Face à cet innéisme, l'empirisme anglais affirme au contraire que seule l'expérience permet la connaissance.

de la société à la famille

Au Moyen Age déjà nous voyons cette évolution se dessiner - innovations techniques, défrichement des campagnes, organisation des villes, construction des routes - une nouvelle société émerge avec les négociants, les bourgeois, les intellectuels qui s'opposent à l'Eglise, détentrice du savoir. La transmission du savoir technique se formalise et se développe.

Au 16e et 17e siècles les Humanistes revendiquent l'épanouissement personnel. Au 18e siècle les philosophes vont influencer la Révolution qui débat sur l'éducation. Elle n'a pas les moyens de ses ambitions mais ses principes parcourront le 19e siècle. La foi en l'homme et l'idéologie du progrès collectif conduisent à former des savants. Ecoles scientifiques et techniques, grands musées sont créés. Les sciences s'organisent et se dissocient de la philosophie. Emile Durkheim montre l'influence de la société sur l'enfant. L'Eglise continue à perdre de son pouvoir sur l'éducation ; les pédagogues doivent être vigilants à l'éducation morale de l'élève en tenant compte de son extrême malléabilité.

Amorcée au 18e siècle en Angleterre, l'industrialisation se développe en France. Le regroupement dans des zones urbaines de savoir-faire jusqu'alors répartis dans les campagnes provoque un exode rural. Le besoin de main d'œuvre contraint femmes et enfants à travailler. Les révoltes ouvrières, la Commune, font de l'éducation une priorité politique. Dans les salles d'asiles, ancêtres de l'école maternelle, une pédagogie adaptée aux tout-petits est expérimentée. Seuls les enfants de bourgeois ont accès aux études supérieures. Les mentalités changent : "il devient honteux de n'être pas instruit" (exposition de La Villette).

Entretien A, le 2 DECEMBRE 1999

A1 - **émotions** : Il n'y a pas eu tellement de cas... c'est un peu les mêmes sensations, ça va être un peu les mêmes émotions peut-être.

A2 - **différence constatée** : Un événement pour situer ce pourrait être un événement où un prof, peut-être pour J-B. C'était son prof... il me semble que c'était à l'époque avec Mme V. En fait j'avais été appelé par cette prof parce qu'il y avait un problème entre cette prof et J.B.

Donc il y avait eu quelque chose, était ce en 5e je ne sais plus bien. Donc il y avait eu un problème entre les deux et donc elle me convoque et moi je n'étais pas du tout intervenu et donc comme j'étais convoqué je suis allé voir. Je ne me rappelle plus très bien si c'était une histoire de notes ou d'attitude, je crois que c'était plutôt une question d'attitude, attitude un peu comment dirais je, pas provocante mais peut-être insolente ou je ne sais pas quoi, ce n'était donc pas un cas d'indiscipline, c'était donc pas de mettre le bordel dans la classe, c'était plutôt une relation assez directe justement entre J.B. et cette prof. voilà.

A3 - **défendre sa différence** : Je décide donc d'y aller, d'aller la rencontrer pour lui donner mon point de vue. Donc j'avais déjà un point de vue,

A4 - **regarder autrement** : d'ailleurs je n'allais pas forcément voir les profs justement et mon idée étant que la relation pour moi ce qui était le plus important c'est que la prof ait une relation avec l'élève et l'élève avec la prof en tout cas pour ce qui était de mes enfants à moi.

A5 - **assumer son choix** : Donc c'est ce que je disais, pour moi c'était un peu comme un principe, à eux de voir comment ils font moi c'est pas mon domaine, moi mon domaine c'est ici par rapport à la maison etc.

A6 - **regarder autrement** : A partir du moment où on est bien, il apprend à exister avec plus ou moins de bonheur avec son prof, son prof aussi avec les difficultés que présente l'institution peut-être mais voilà c'est ça.

A7 - **défendre sa différence** : Je voulais, mon idée c'était de ramener les deux personnes face à face et moi je me retirais de l'histoire. Voilà mon idée, donc je suis parti avec cette idée là.

A8 - **assumer son choix** : Donc je vais là bas, et donc j'allais pas souvent au collège pour les raisons justement, ces raisons là,

A9 - **émotions, sentiments** : donc quand je suis allé au collège il me semble me rappeler que y a, comment on pourrait dire, dès l'entrée dans le collège il y a un peu cette sensation qui, chose curieuse, me revient de quand j'entrais dans un collège ou un lycée moi même, alors je me rappelle avoir eu cette sensation, alors était-ce exactement cette fois là ou d'autres, en tout cas tout d'un coup j'entrais dans le collège, y a le portail, je l'ouvre, et on rentre dans quelque chose...(A9bis) dans l'organisme, et

A9bis - **sans recours** : donc on quitte la place publique et on rentre dans l'institution,

A10 - **différence constatée** : tout d'un coup il y avait un souvenir d'ambiance, d'ambiance telle que moi même je l'avais vécue ... c'était amusant, oui. Alors bon on peut y revenir par la suite.

A11 - **cohérence**: là dessus y avait un rendez vous, je me retrouve dans une pièce avec la prof, et voilà elle m'explique quel était le problème, et dans son récit je le reçois un peu comme quelqu'un qui n'est pas content par rapport à J.Ba. et qui me fait le récit pour, comme si elle attendait de moi que, comment dirais je, que je participe à son attitude et que je joue aussi le rôle; un rôle de façon autoritaire par rapport à J.B. de

façon à ce que son problème avec lui puisse être de cette façon là un peu arrangé en quelque sorte, un peu diminué, c'est ça qu'il m'a semblé entendre.

A12 - **regarder autrement** : alors, je sais plus, on est rentré, c'est elle qui m'a expliqué, moi je suis resté un peu silencieux, puis au bout d'un moment je lui ai dit, bon et bien j'entends qu'il y a un problème entre vous et J.B. Pour moi ça résous le problème... je n'ai pas à intervenir là dedans, pour moi c'est comme je le disais tout à l'heure, c'est à J.B. d'entrer en relation avec vous, et à vous d'entrer en relation avec J.B. et puis

A13 - **contester** : moi je suis pas prof, je suis pas dans l'institution, j'ai choisi aussi de ne pas l'être, et donc *je ne veux pas* intervenir,

A14 - **défendre sa différence** : je ne veux pas qu'il y ait un troisième élément, une troisième personne qui intervienne là dedans parce que sinon ça fait une relation à trois et je trouve plus intéressant que vous ayez votre relation à deux, et que vous voyez jusqu'où vous pouvez aller.

A15 - **contester** : Alors on pose le problème vous n'essayez pas de passer à côté, mais, après à tirer les conclusions, est ce que c'est possible ou pas etc autant pour vous que pour lui. et que

A16 - **défendre sa différence** : pour moi c'était important que J.B. puisse dans sa relation avec le prof puisse voir aussi lui où il en est, ce qu'est ce que ça veut dire pour lui etc. et qu'il n'ait pas ni moi, comme autorité seconde etc ni moi non plus pour le défendre, c'est à lui de se prendre en charge.

A17 - **regarder autrement** : On en est resté là, là devant, il m'a semblé qu'elle était un petit peu démontée. Sans doute s'attendait-elle à ce que, soit que je prenne parti pour elle en disant oui bien, on va serrer la vis etc, c'est vrai y a pas de raison que, ou bien qu'au contraire je prenne sa défense en disant : oui, mais vous les profs, tout ça, c'est pareil... c'est l'un ou l'autre en fait, et puis en fait tout d'un coup c'était quelque chose de nouveau pour elle, je sais pas, mais je l'ai senti un petit peu déstabilisé par le fait que je dise : non je me retire simplement du jeu et

A18 - **contester** : je vous laisse faire la chose, maintenant si vous voulez le punir davantage, lui mettre deux heures de colle, vous lui mettez deux heures de colle, on verra bien, ou quatre heures de colle et vous verrez l'effet que ça a sur lui et si ça marche ou si ça marche pas etc, mais je, non ça ne me gêne pas si vous voulez lui mettre des heures de colle, ou mettez lui des zéros on verra bien, voilà, j'ai dit ça quoi.

A19 - **regarder autrement** : Alors là devant ça l'a ramené à cette relation directe, en quelque sorte, voilà. Alors du coup on en est resté un peu là, elle était un peu démontée, elle a dit bon je vais voir ... et puis ça a fini un peu comme ça, un peu en queue de poisson si on pourrait dire. Voilà une idée, un des contacts que j'ai pu avoir avec ce prof, ça s'est arrêté là et elle ne m'a plus jamais appelé, je ne me souviens plus si J.B. avait eu du coup plus de colle, ou plus de note, j'ai plutôt l'impression que c'est resté sur le plan un peu plus du coup d'indifférence un peu de l'un de l'autre, je crois. Voilà donc une des relations que j'ai pu avoir. J'ai eu un peu ça par la suite, ça me revient avec M. à une certaine époque quand c'était avec... un peu plus que V. il y avait aussi un problème de, je sais plus quoi... je suis revenu avec cette attitude là et puis il y a eu aussi une autre chose dont je ne me souviens plus, peut être aussi une histoire de M. avec la directrice ... pour une attitude envers les filles. j'avais été aussi convoqué : c'est à vous de voir, je suis pas chez moi ...

A20 - **assumer son choix** : Voilà une relation que j'ai pu avoir parmi quelques autres, bon après il y avait des choses un peu plus, moins, moins marquantes. ce principe que j'avais, que j'essayais d'expliquer, voilà...

A21 - **contester** : *donc toi ta réaction finalement ça a été de remettre les personnes en présence ?* De les remettre en présence, l'une et l'autre de ne pas intervenir comme une troisième, enfin si un petit peu peut être dans la mesure où j'interviens en disant au prof donc, c'est quand même *un acte* de dire au prof *non je ne vais pas intervenir*, elle sait que je ne vais pas intervenir, je lui ai dit aussi à J.B.

A22 - **se poser des questions** : *Est ce que tu es allé déjà avec cette idée là ou c'est au moment où tu as rencontré le prof que tu ?* Non je l'avais, je l'avais déjà parce que peu à peu avec les enfants qui retrouvaient l'école j'avais déjà réfléchi, qu'est ce qu'il faut faire, est ce que je vais au réunion de prof, est ce que j'interviens quand ils ont des notes, est ce que j'interviens avec eux ou au contraire avec les profs etc,

A23 - **assumer son choix** : donc j'avais, c'était tout à fait réfléchi avant. Donc j'avais vraiment cette attitude,

A24 - **se poser des questions** : alors la seule chose, je me suis posé la question : est ce que j'y vais ou pas ? je vais lui dire, je vais essayer de lui expliquer ou je vais pas lui expliquer, c'était plutôt ça quoi ? et quelle va être sa réaction ? j'étais devant ces deux choses là plutôt, tu vois quoi ?

A25 - **assumer son choix** : Mais pour moi c'était déjà bien clair que ils apprennent l'un l'autre, c'est à eux de prendre leur relation.

A26 - **contester** : *C'est une relation personnelle, qui est à gérer entre deux personnes et pas avec un troisième ?* Pas avec un troisième surtout, justement en plus avec un parent.

A27 - **se regarder autrement** : *Par rapport aux sentiments et aux émotions ce n'est pas tellement au niveau de la rencontre avec le prof finalement que tu les as eu, parce que tu étais déjà assez clairvoyant avec ce que tu voulais, tu les as eu plutôt avant, au moment où tu entrais dans le collège, parce que pour toi ça a été un moment de retour en arrière par rapport à ta situation à toi ?* Oui, c'est ça. Ce qui du coup a pu peut être même confirmer ma conclusion, mon attitude,

A28 - **émotions, sentiments** : c'est que comme je disais en retrouvant certaines émotions, certaines sensations ça m'a ramené moi même à mon propre vécu par rapport à l'école, par rapport aux prof etc...et donc des choses qui sont, en tant qu'émotions peut être pas encore effacées mais intellectuellement oui si tu veux,

A29 - **s'affranchir** : les conclusions sont là,

A30 - **emprise** : c'est que il semble bien que pour moi tout le vécu, le vécu scolaire, je l'ai vécu dans la difficulté de me trouver sous, sous l'autorité, autorité, mais plus qu'autorité, un peu sous le, et sous d'ailleurs parce que l'établissement avec tout ce qu'il représente les prof, les machins, les pions etc c'est un système que je ressens moi comme dominant et qui donc, moi je me retrouve un peu comme sous, tu vois, sous ce système. Donc il me domine, il me domine en faisant, en faisant peur en quelque sorte hein, tu vois.

A31 - **différence constatée** : c'était après dans ma propre évolution de la vie, le fait d'avoir fait des réflexions autour de cette enfance, des études etc... donc ça a évolué un peu mieux avec la fac par la suite où on se sentait un peu plus libre,

A32 - **faire mémoire** : mais c'est surtout le lycée, donc où on retrouve l'atmosphère dans le collège, encore qu'aujourd'hui ça s'est un petit peu, on peut dire, ça s'est un peu libéré par rapport aux années 50 des lycées tels que je les ai vécu moi, mais cependant

c'est toujours un peu la même chose il y a toujours cette espèce de pression, ... voilà. Donc une pression psychologique qui fait que "est-ce que je peux faire ci, est-ce que je peux faire ça, etc..." Alors ou je me trouve dessous ou peut être que je peux péter les plombs, exploser, voilà, en tout cas moi je l'ai pas fait, je l'ai pas fait, j'étais toujours, j'étais toujours dessous. Donc j'ai vécu avec un peu de peur ou un peu d'angoisse etc par rapport aux notes, par rapport à

Bon en fait du coup j'ai toujours essayé de faire quand même les devoirs par peur que j'attrape une mauvaise note, (A32bis) ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai eu des heures de colles etc, parce que j'ai essayé progressivement avec les années, en fin d'années de lycée de me libérer de cette emprise psychologique, voilà. Pas Forcément par une attitude de réaction justement violente qui aurait pu, mais que moi j'ai jamais essayé de vivre ce truc là, en me disant "tiens je vais passer de l'autre côté, on m'emmerde, je vais à mon tour être violent, quoi. pour me défendre". Donc en tout cas ça s'est pas présenté comme ça, ça se présentait pas comme ça, et du coup j'ai essayé progressivement, j'ai essayé de sortir de cette emprise en essayant de ne pas tomber dans l'inverse et on ne peut pas dire que ça a été un brillant succès, mais il y a eu quelques avancées.

Alors quand après ça j'ai quitté etc je me suis intéressé à des mouvements plus ou moins anarchistes etc et justement avec les,

A32bis - **sans recours** : après bon me tenir, fermer ma gueule, sanction etc,

A33 - **se poser des questions** : tout d'un coup mes enfants qui se retrouvent dans le même système, je me suis dit, alors qu'est ce qui va se passer "est ce que je vais prendre leur défense parce que ils vont se trouver dans un ... ou est ce que etc etc, et je me suis dit, moi si j'interviens là c'est, c'est fichu, si je les, si je les défends si je prends leur défense ... bon peut être que dans un certain sens, c'est à faire, bon c'est un peu, pour moi c'était une bonne chose, mais eux ils peuvent aussi bien se mettre à l'abri de cette défense et ne pas apprendre à exister eux mêmes, il fallait qu'ils apprennent à exister et ne pas se trouver tout seul sous l'emprise aussi, et sous la domination psychologique etc.

A34 - **s'affranchir** : Donc je me suis dit, les prof c'est leur affaire, ils ont choisi l'autorité pour essayer de gérer des situations d'ailleurs à peu près ingérables, donc je ne peux pas non plus forcément tout rejeter non plus sur eux puisque vue la situation comme elle se situe je ne vois pas très bien comment ils peuvent faire,

A35 - **défendre sa différence** : et en tous cas pour les jeunes de chez moi, il faut que eux ils apprennent à exister d'eux mêmes et ne pas se trouver angoissé.

A36 - **faire mémoire** : Alors entre autres choses, je me suis rendu compte que j'avais été angoissé parce que j'avais une peur d'avoir des mauvaises notes, bien qu'à la maison on n'était pas très, mais c'était une question de fierté etc et une peur d'avoir des punitions du genre quatre heures de colle le dimanche, des trucs comme ça. il a fallu d'ailleurs, assez bizarrement, c'est psychologique puisqu'il a fallu que je les ai très tard en terminale ou en première pour m'apercevoir que quatre de colle c'était tout simplement retrouver quatre de plus un bahut, qu'est ce que c'est que retourner quatre heures de plus, voilà.

A37 - **cohérence** : C'est pour dire que c'est entièrement une pression psychologique, on fait tout un plat de cette affaire là, on fait signer les parents, les parents vont peut être se fâcher, supprimer des trucs etc, ce qui n'était même pas le cas chez moi en plus, donc c'était bien qu'il y a une espèce de machin, qu'on fait mousser pour que ces heures de

colle apparaissent comme vraiment un truc énorme quoi, voilà, et moi j'étais tombé vraiment dans le piège.

A38 - **regarder autrement** : Alors aux enfants je leur ai dit : Bon je vois pas où est le problème, bon ils sont pas contents les prof, ils sont pas contents, maintenant c'est à toi de voir ce que tu veux vivre, mais si tu as quatre heures de colle parce que tu as pas fait un truc, ou parce que tu as une réaction comme ça, et bien elle, elle décide que tu as quatre heures de colle, bon et bien tu fais ça, le résultat tu sais que tu vas avoir quatre heures, et bien si tu choisis de faire ça, tu vas avoir tes quatre heures et tu fais tes quatre heures. Il y a un contrat en quelque sorte, il y a un contrat avec le prof, ça se présente comme ça, et il apprend à vivre dans ce truc là. De toute façon quatre heures c'est quoi ? tu retournes au bahut pendant quatre heures, je vais t'emmener, je vais te chercher, où est le problème ?

A39 - **regarder autrement** : Et pour démonter une espèce d'amalgame, de mélange, de truc, qui crée une espèce de situation qui fait peur, et dont les profs usent assez bien, du moins essayent d'user pour eux tenir leur monde qui est là puisqu'il faut que les gens soient là pendant X heures assis à faire des tas de trucs qui marchent absolument pas, mais enfin apparemment c'est pas le sujet, voilà le, voilà le truc.

Donc l'idée c'était donc que, eux, apprennent à exister, apprennent à exister sous forme, sous forme de contrat, quoi, voilà.

A40 - **assumer son choix** : Puisqu'ils savent que s'ils font ça, il va arriver ça, les prof l'ont dit donc voilà maintenant vous choisissez.

A41 - **regarder autrement** : Maintenant si vous n'arrivez pas à faire un devoir, si c'est uniquement sur le plan scolaire, bon moi je veux bien aider dans la mesure où je peux aider à un truc scolaire, mais la note ça va être la note que tu as, bon alors tu fais ça, tu y es arrivé ou tu y es pas arrivé, on t'a établi suivant certaines normes que ça vaut 14 ou qu'au contraire ça vaut 4 ou 2, bien voilà c'est ça,

A42 - **assumer son choix** : en même temps vous apprenez à vivre, la société ce sera un peu du même modèle d'ailleurs, donc apprenez à vivre avec les prof, avec les problèmes des copains et des copines, avec le directeur, et pour moi c'était un peu déjà s'affronter et savoir comment fonctionne un peu la société.

A43 - **différence constatée** : A la fois mes propres émotions, comment moi je l'ai vécu, et puis aussi à partir de là comme j'en ai souffert

A44 - **se regarder autrement** : donc j'y ai réfléchi et après j'ai cherché à voir comment ça fonctionnait

A45 - **assumer son choix** : et puis sur quel plan ça peut être intéressant quand même d'y participer et de ne pas mettre forcément les enfants dans ...

Entretien B, le 5 avril 2000

B1 / se regarder autrement : Un point déterminant, précis qui a soulevé ma réaction : je vais parler du refus de Cl d'aller à l'école. c'est arrivé progressivement, non pas du jour au lendemain, on sentait que ça se manifestait d'abord physiquement, il a somatisé avant d'arriver au refus complet. l'épisode qui m'a fait réagir, sur lequel j'ai le plus réagi, c'est l'épisode où je me suis retrouvée dans le jardin,

B2 / contrainte : dans mon jardin derrière mon portail à physiquement par la force essayer de tirer Cl vers l'extérieur pour qu'il prenne le car et j'étais carrément en chemise, pas en chemise de nuit mais en peignoir, tu vois, c'était le matin et

B3 / hiatus : je me rappelle de ce regard à ce moment là de son visage et, et à un moment j'ai j'ai je me rends compte que j'étais très en colère et à un moment j'ai j'ai j'ai lâché et puis j'ai dit non on arrête, j'arrête faut arrêter,

B4 / contrainte : et son père aussi son père était venu après essayé de le tirer

B5 / hiatus : mais il était tellement (difficultés à trouver les mots) comment dirais-je, crispé sur lui même qu'il ne pouvait pas être déplacé d'un pas hein. pourtant il est pas bien gros mais il avait de **la force** hein.

B6 / regarder autrement : donc quand j'ai vu cette énergie, cette force qu'il pouvait donner pour refuser d'aller dans ce car pour aller au collège, je crois que P et moi, on a eu tous les deux la réaction pour dire bon on arrête là maintenant, ça suffit, on a compris quoi, on peut pas employer la force c'est complètement ridicule et en même temps quand j'ai vu le regard de Cl, complètement comme un regard effrayé je me suis dit, j'avais l'impression que, de le forcer si tu veux de l'obliger à aller se rendre au collège c'était un peu comme si je le livrais entre les mains de de tu vois j'avais l'impression que j'allais le livrer qu'il y avait une sorte d'oppre.. oui ben c'est ça contre quelque chose qui devait pas lui convenir forcément puisque il voulait pas y aller.

B7 / différence constatée : donc moi je savais pas quoi exactement à ce moment je ne savais pas ce qui ne lui convenait pas si ce n'est ce que je t'avais raconté, ce manque de gentillesse ce manque, ce manque de prévenance tu vois il m'en a parlé de ça aussi, d'écoute bon il a pas dit ça comme ça mais de d'attention en fait de bienveillance comme nous on emploie en éléuthéropédie quoi on appelle ça la bienveillance.

B8 / se regarder autrement : Eh bien voilà donc ça ça a été un point vraiment là où j'ai réagi

B9 / assumer son choix : et à ce moment là j'ai dit bon on va faire autre chose maintenant. on arrête.

B10 / emprise : tu veux savoir comment j'ai réagi (oui tu as un peu commencé) non j'ai pas commencé tu sais j'ai réagi en fait dans les quinze jours qui ont suivi à peu près ben en me disant que mon fils avait un problème tu vois,

B11 / émotions, sentiments : et j'ai réagi aussi en me coinçant le dos par exemple, en voulant m'agripper si tu veux à m'accrocher, je me suis contracté moi aussi dans une situation que je refusais au départ parce que je j'ai eu très peur aussi

B12 / se poser des questions : en me disant mais qu'est ce qu'il va faire s'il va pas à l'école qu'est ce qu'on peut faire d'autre. voilà, quelque chose à laquelle j'avais jamais réfléchi, qu'est ce qu'on peut faire d'autre qu'aller à l'école ?

B13 / emprise : je me suis fait peur en me disant il est pas normal euh... ben oui tout ce qui n'est pas normal fait peur quoi. entre guillemets, en disant "mais qu'est ce qu'il va devenir ?"

B14 / douter de soi ; je me suis dit aussi, ah oui une chose que je me suis dite qui est importante c'est que tout à coup je me suis sentie investie et responsable de l'instruction de mon fils, *activement*, et ça je me suis dit mais c'est trop lourd pour moi je vais pas y arriver quoi !

B15 / regarder autrement : et puis après je me suis dit, mais attends Cl il a un cerveau aussi donc c'est pas...

B16 / emprise : parce que je me situais toujours dans le contexte si tu veux, le prof a un savoir et le fait passer aux enfants aux élèves,

B17 / douter de soi : et moi je me disais mais comment je vais assumer ça quoi ? j'arriverai pas à être prof d'anglais, prof de français, prof d'histoire géo, enfin tu vois et je me suis dit,

B18 / émotions, sentiments : et et en fait voilà je me suis fait peur aussi avec ça.

B19 / douter de soi : en me disant je vais avoir un travail énorme. et puis donc au fil du temps avant qu'il soit inscrit au CNED je lui disais de temps en temps, même pas toujours tu vois parce que j'arrivais pas à accrocher à ça, j'arrivais pas à accepter : allez prend ton bouquin de math ou prend ton bouquin d'anglais, prend ton bouquin de français on va faire une dictée ou on va faire un truc comme ça

B20 / assumer son choix : et je me suis aperçu que c'était pas insurmontable parce que moi j'avais une façon de lui expliquer les choses qui était les miennes mais qui était pas fausse de toute façon, une règle de grammaire ben c'est une règle de grammaire, tu peux pas y a pas cinquante six façons de voir les choses,

B21 / regarder autrement : et en même temps le fait que c'était, j'ai réalisé une chose qui m'a beaucoup rassuré c'est que Cl comprenait... je peux pas dire plus vite parce que je sais pas comment il comprenait à l'école vu que j'étais pas en cours avec lui, mais il me semblait qu'il avait pas de difficulté pour assimiler, pour assimiler les leçons ou les règles de grammaire par exemple des choses comme ça,

B22 / se regarder autrement : parce que moi je, on fonctionne tous les deux sur un mode affectif alors j'ai l'impression que Cl, certainement bon c'est beaucoup plus, justement là il y a de la bienveillance tu vois. Il a fallu attendre quelques temps pour que je me calme et qu'arrive après la bienveillance par rapport à ça,

B23 / émotions, sentiments : j'avais tellement peur par rapport à ça en me disant il va pas,

B24 / douter de soi : je vais pas pouvoir le faire ça, pouvoir instruire , tu vois je vais pas pouvoir instruire mon enfant

B25 / assumer son choix : et quand j'ai vu que l'instruction c'était pas forcément euh difficile quoi parce que bon en 5e forcément, je pourrais peut être pas le suivre jusqu'en 3e année de Deug , je veux dire à ce niveau là en 5e ça m'a rassuré j'ai vu qu'il n'y avait pas trop de difficultés, y a pas des choses insurmontables, c'est pas HEC tu vois c'est pas (rires) voilà donc ça ça m'a bien rassurée ça m'a apaisée je dirais plus que rassurée. et puis après j'ai pu abordé le prétérite en anglais avec de la bienveillance

B26 / emprise : plutôt que il faut que, tu vois il faut que, il faut qu'il y arrive, pourvu qu'il y arrive tu vois c'était plus de la bienveillance,

B27 / douter de soi : alors c'est sûr que en même temps ma petite voix d'opprimée disait oui mais est ce que c'est comme ça qu'il aura son bac par exemple tu vois je me suis posée des questions euh,

B28 / s'affranchir : et puis après je me suis dit ben s'il a pas son bac comme ça ben il l'aura autrement ou il l'aura pas son bac, voilà ça c'était important.

B29 / émotions, sentiments : Quels sentiments face à cet évènement : Sentiment de peur, je crois que c'était un sentiment de peur.

B30 / regarder autrement : j'ai compris c'est marrant parce que j'ai compris une chose, enfin j'ai compris certainement j'ai pas tout compris, j'ai réalisé dans quelle situation pouvait être des parents d'enfants différents c'est à dire soit handicapés moteur ou handicapés mentaux

B31 / jugement des autres qui exclut : ou tu vois où justement il y a une marginalisation qui s'opère pratiquement qui "coule de source" parce que c'est la société qui fonctionne comme ça, et je me suis dit bon dieu de bon soir chez moi encore j'ai pas le souci de la santé ni, mais je me dis ça doit être dur quand même, tu vois j'ai réalisé que quand on n'était pas comme les autres quand on était dans une situation

différente eh bien il y a des réactions qui sont pas euh forcément euh intelligentes. et même notamment des réactions pas intelligentes quand je dis pas intelligentes

B32 / mettre en doute : et même de la part de, tu vois du pédopsychiatre ou du proviseur ou du directeur du collège où y a pas de remise en question, y a pas de remise en doute : si mon enfant ne va pas à l'école c'est parce qu'il va mal. et si moi j'accepte pas c'est parce que je vais mal aussi. donc mon enfant va mal parce que je vais mal aussi, donc carrément c'est tout à fait n'importe quoi (rire) tu as aussi cette responsabilité là tu vois qui incombe aux parents qui est lourde ..à porter,

B33 / assumer son choix : alors que maintenant ça va beaucoup mieux. je me dis que ça va peut être pas être facile, formidable paradisiaque hein, c'est pas une des meilleures façons de, mais en tout cas c'est apparemment pour le moment une meilleure façon pour Cl de s'instruire, de rester à la maison.

B34 / émotions, sentiments : Voilà j'ai eu le sentiment, la peur qu'il s'isole,

B35 / douter de soi : comment il va faire vraiment j'ai dit un soir à Cl, mais attend tes copains ils vont plus venir te voir, tu vas être tout seul tu vas pas rester toujours enfermé dans la maison,

B36 / sans esprit critique : et puis finalement je crois que c'est des peurs comme ça qu'on se, qu'on monte devant nous pour empêcher de nous voir, enfin on dirait empêcher soi même de voir,

B37 / regarder autrement : parce que j'ai appris aussi une chose c'est à faire plus confiance à mon gamin, maintenant, tu vois, j'ai plus confiance en lui . voilà c'est pas du *préfabriqué*,

B38 / mettre en doute : tu vois c'est pas il faut faire ça parce que.. le rôle de l'éducation c'est que... on fasse comme ça, point.

B39 / regarder autrement : je me dis ben lui il est aussi tout à fait apte, il a 13 ans et je trouve qu'il y a des tas de choses qu'il sait déjà malgré son jeune âge et il y a des tas de choses qu'il est capable de prendre en charge y compris sa sociabilisation qui est d'aller vers les autres quoi...

B40 / défendre sa différence : dans la mesure où il y a le téléphone y a internet aussi, alors on te dira internet c'est nul parce que ça isole, mais c'est pas vrai du tout parce que moi j'ai pu communiquer avec des gens d'associations une de Rennes et l'autre de Nice, j'aurai pas pu le faire si j'avais pas eu internet, tu vois. j'aurai même pas pu avoir les adresses peut être parce qu'il aurait fallu des mois ou des années, ça dépend comment on utilise l'outil c'est toujours pareil. on peut s'isoler effectivement mais au contraire on peut aller s'ouvrir vers le monde extérieur. voilà.

B41 / regarder autrement : donc il téléphone à ses copains, qui viennent le voir, il fait du vélo, il fait du skate, et puis voilà quoi, il est pas enfermé, 24 h sur 24 avec ses jeux vidéo, pas du tout. voilà.

B42 / regarder autrement : Quelles émotions ont été réveillées : pouf, les émotions, ben je pense que j'ai eu .. je me suis rapprochée de Cl, j'ai eu plus d'amour,

B43 / faire mémoire : je me suis revue enfant, ça m'a aussi réveillé des émotions que j'ai eu enfant euh face à des situations où j'avais eu très peur et je me suis dit que j'avais, non que j'étais, alors je sais pas si c'est du courage, ou si c'était justement parce que j'étais bien sage, parce que j'avais pas d'autre ouverture que celle là, mais je me rappelle que j'étais très malheureuse, je me rappelle de moments qui ont été très malheureux à l'école aussi où j'ai souffert à l'école, et où je me suis fait **violence**.

B44 / regarder autrement : chose que Cl refuse de faire,

B45 / émotions, sentiments : et sur le un moment j'en ai voulu à Cl de ne pas vouloir se faire violence. c'est drôle hein ?

B46 / emprise : je me suis dit, mais enfin Cl, il faut, il faut marcher tu vois vas-y mon fils t'es un soldat euh. tu vois j'ai eu cette réaction de, que j'ai eu envers moi même certainement très souvent et que je dois encore avoir aujourd'hui qui est de me faire violence quoi, pour, pour faire les choses,

B47 / émotions, sentiments : en même temps j'ai eu un grand sentiment, je sais pas si c'est un sentiment, mais au départ, mis à part la peur, mais d'inconfort.

B48 / emprise : Qu'est ce que c'est confortable quand les enfants vont à l'école, suivent puis ..

B49 - se regarder autrement : mais un tout petit décalage, tu vois tu te décales d'un petit cran là, ben par rapport au système établi quoi, *à la norme* et tac, dès que tu te décales d'un petit cran ben il y a des tas de choses qui bougent en fait. hein juste pour un petit cran qui est pas pareil (rire) dans le rouage, tu vois ça me fait penser vraiment à cette image de rouages et toc il y a un petit cran qui saute et ça change, ça change beaucoup de choses au niveau même de l'ouverture d'esprit euh

B50 / assumer son choix : je pense qu'aussi au niveau de euh...ouais de notre attitude par rapport à la société aussi, même pour P et pour moi euh et même Cl voit un exemple d'une attitude différente par rapport à la société. voilà.

B51 / émotions, sentiments : Oui des émotions réveillées ça a été, je pense que je me suis sentie, je pense que j'ai eu peur et puis j'ai , ça a réveillé en moi certainement des vieilles oppressions comme ça que j'ai eu aussi,

B52 / faire mémoire : oui tu vois il y a une image qui m'est revenue : c'est quand je suis rentrée au lycée j'étais dans un collège, j'ai fait ma 6e 5e chez les bonnes sœurs et après en 4e je suis rentrée dans un lycée public, c'était un lycée tu vois euh et c'était même pas un collège, c'était carrément un collège lycée alors tu vois il y avait du monde et tout, et je me rappelle que pendant pratiquement toute l'année dès que j'arrivais devant le collège j'avais les mains qui devenaient complètement moites. tellement moites ! ça je m'en rappelle et c'était à ce moment là parce que j'avais jamais eu ça avant, si tu veux je ne m'en étais pas rendu compte forcément j'avais jamais dû ressentir ça, et à partir du moment où je suis allée dans ce lycée, qu'est ce que je dis, peut être un an oui un an eh ben j'ai eu les mains, dès que j'arrivais la voiture se garait devant le lycée et je rentrais et j'avais les mains moites. comme quoi cette (soupir) je me suis dit quelle quelle angoisse, quoi quel *stress* ça a dû être pour moi toute, ah oui c'est marrant , et puis intériorisé, voilà. Après plus tard j'ai fait des ulcères (rires)mais ça se voit pas... tu peux serrer les mains avec un ulcère, tu peux serrer la main ça se voit pas (rires)c'est pratique, c'est encore plus à l'intérieur comme ça. eh oui, hum hum c'est vrai hein ! c'est de plus en plus intériorisé,

B53 / groupe d'appartenance : et bon mais enfin ça va mieux maintenant, j'ai fait de l'élu. (soupir) c'est vrai que ça m'a aidé (tu l'attribues un petit peu à ça). Cette part de liberté là, euh.. oui... je peux me donner, je dis pas toutes les libertés encore, mais *cette* part de liberté,

B54 / regarder autrement : de me dire attends, qu'est ce que je suis en train de faire là ? je suis en train de dire à mon fils donne toi des coups de trique et avance alors que moi j'en ai souffert quoi. ça j'ai pu en prendre conscience déjà et

B55 / assumer son choix : en même temps de dire : ben non ! confiance dans ce sens, parce qu'on peut,

B56 / jugement des autres qui exclut : attention hein tu peux discuter avec des gens qui vont te dire : mais, he ben dis donc ton gamin qu'est ce que ça va donner, tu te rends compte ça va être un feignant, puisque il ne veut pas aller à l'école, on l'autorise à rester à la maison he ! alors tu parles, pourquoi il irait bosser plus tard? tu vois, ça c'est des réactions *que j'ai eu*. que j'ai eu. me disant que je mets presque mon fils en danger quoi. ah oui oui, ça c'est des réactions courantes, des plus courantes que je peux te citer (rire)

B57 / assumer son choix : c'est que mise à part la marginalisation comme on dit ; moi ça ça me dérange pas la marginalisation,

B58 / douter de soi : c'est pour ça qu'au départ j'étais pas aussi claire dans ma tête en disant qui a tort ? qui a raison ? il faut que j'arrive..

B59 / groupe d'appartenance : et c'est l'éleuthéropédie, je crois le travail que j'ai fait, les prises de conscience et tout qui m'a aidé à voir, à y voir plus clair en tout cas pour mon choix quoi, de choisir.

Entretien C, le 15 Février 2000

C1 - **groupe d'appartenance** : Je me souviens d'un évènement qui m'a car même marqué. Au moment de la préparation d'un conseil de classe nous avons distribué un questionnaire, et lorsqu'on nous l'a rendu on a été surpris, enfin on savait à quoi s'attendre,

C2 - **différence constatée** : il y avait un professeur qui posait problème au niveau de ... on lui reprochait d'être très sévère voire violent quelque fois verbalement et je dois dire rarement mais c'est arrivé physiquement.

C3 - **groupe d'appartenance** : Donc il nous a fallu faire la synthèse de tout ça, euh c'était très délicat parce que, on a demandé conseil en tant que délégués, on était deux, il se trouvait que ce problème durait déjà depuis plusieurs années et donc il a été avisé par ... moi je vous ai contacté donc vous vous en souvenez...

C4 - **contester** : il a été avisé du problème avant le conseil et donc il était déjà bien énervé quand on est arrivé à ce moment là.

C5 - **émotions, sentiments** : ça a été difficile pour deux raisons donc d'abord par sa présence parce qu'il était très énervé et

C6 - **autorité** : par la cause d'une autre personne qui dirigeait le conseil

C7 - **sans recours** : qui semblait un peu rétive par rapport à ce qu'on allait dire. on a eu d'ailleurs beaucoup de mal à s'exprimer. mais bon tant bien que mal on a essayé de dire ce que les parents nous avaient fait ressentir il a eu une réaction assez, euh je dois dire violente. et on n'a pas été au point de partir, mais pas loin et euh donc voilà ça s'est terminé comme ça.

C8 - **contester** : à l'issue de ce conseil étant donné que l'on avait eu beaucoup de mal à s'exprimer je suis allée voir avec, donc ma déléguée, le principal de collège en disant que j'avais mal ressenti le conseil parce que j'avais l'impression qu'on ne, qu'on ne nous avait pas laissé suffisamment nous, parler. et donc en ce qui concernait cette personne qui dirigeait le conseil, le principal l'a convoquée et on a pu parler avec elle et elle s'est rendue compte que peut être elle avait été un peu trop loin qu'elle était un peu trop excessive et qu'elle promettait de faire de son mieux.

C9 - **regarder autrement** : Et en ce qui concerne ce professeur qui était visé je dois dire que, par la suite on a eu une réunion parents professeurs, les parents ont eux même dit ce qu'ils avaient à dire à ce professeur en question et ce qu'il y a de positif, je pense, c'est qu'au fil des jours et au fil des mois les choses se sont quand même arrangées. et

C10 - **assumer son choix** : je pense que c'est quand même une victoire entre guillemets et cette année là ça a été très dur pour moi mais je pense que ça a fini positivement même si je sais qu'il faudrait toujours être derrière ce professeur car il a toujours tendance à être un peu "violent" mais je pense que cette année là j'ai eu l'impression d'être utile, voilà (rire soupir de soulagement).

C11 - **différence constatée** : *Quel est le point précis qui vous a fait réagir ?* surtout la réaction de mon fils qui était dans cette classe qui tous les jours me parlait de ce professeur, il a fait ci, il a fait ça, il a "engueulé", le verbe très haut et puis il y a quand même quelques violences physiques. et bon mon fils me le disait très souvent..... j'ai eu, bon j'avais des amis qui avaient donc des enfants dans cette classe et qui m'ont téléphoné à la suite d'évènements comme ça, je pense à l'une d'elle où son fils avait été humilié dans la classe et elle m'a téléphoné aussitôt parce que son gamin est rentré en larmes. ça a été toute une série d'évènements comme ça qui ont fait que, bon c'est vrai que la personne qui était déléguée avec moi à l'époque ressentait la même chose que moi, donc on a pu, on en a longuement discuté, parce que c'était pas facile, voilà, c'est vrai que ce professeur avait déjà fait des siennes (rire).

C12 - **contester** : C'est vrai, je pense qu'il était important de mettre le doigt dessus

C13 - **groupe d'appartenance** : *Donc la réaction que vous avez eu c'est de discuté d'abord - avec votre déléguée,*

oui, j'avais un très bon contact avec cette personne, je suis allée vous voir parce que c'est vrai que c'était très lourd pour nous parce qu'on savait qu'on allait se heurter à quelqu'un quand même qui était difficile qui avait un caractère très difficile,

en parler donc avec la FCPE, Mon intervention à ce moment là induit une réponse. J'ai fait un deuxième entretien pour corriger ce phénomène le 28 novembre 2000.

(suite C13) en parler donc avec la FCPE, qui nous a bien conseillé je dois dire, et

C14 - **assumer son choix** : puis ensuite, il y a eu deux problèmes le même jour, je vous ai dis, euh, et je pense avoir gagné des deux côtés. La personne qui dirigeait le conseil, nous a, était un peu rétive, un peu à nos reproches et puis ensuite... mais enfin par la suite je dois dire les choses des deux côtés, les choses se sont arrangées. Même si je pense qu'il faut toujours être vigilant les choses se sont arrangées.

C15 - **contester** : *ça serait bien d'essayer de voir les sentiments et les émotions qui ont été réveillés à ces occasions là, éventuellement avec le prof d'abord, puis aussi avec la CPE.*

ma démarche était de défendre les enfants parce que j'avais l'impression qu'il avait passé, dépassé les limites et euh oui j'avais vraiment envie de lui dire qu'il fallait qu'il se calme et ça a été très difficile parce qu'il savait à l'avance ce qu'on allait lui dire et il a essayé de se défendre mais bon, c'est vrai qu'il a réagi violemment.

C16 - **émotions, sentiments** : *ça m'aiderait bien si vous me parliez par rapport à vous, mes sentiments, voilà oui, oui*

J'ai eu la trouille dans un premier lieu parce que c'est vrai c'est pas facile de dire les choses en face...

C17 - **contester** : y avait pas que ces points de violence, il y avait la façon dont il faisait les cours, la façon dont il notait, la façon dont il pestait contre eux, il y avait tout ça, et puis bon il faut dire qu'il quittait le cours très souvent, donc ça bien entendu c'était pas la première fois qu'on le lui reprochait, donc forcément ça lui a pas plu.

C18 - **regarder autrement** : C'est vrai que ces choses là avait quand même mûri bon ça faisait longtemps qu'on en parlé et

C19 - **émotions, sentiments** : bon il a fallu lui sortir en face. ce qui était très dur. Alors la trouille, oh oui d'accord et puis bon

C20 - **assumer son choix** : ensuite, par contre c'est vrai en fin d'année, les choses s'étant améliorées, on a pris le courage, on a eu le courage de lui dire que on reconnaissait, et je pense que c'est bien que quand on a un petit peu lancé des critiques à un professeur et quand on a l'impression que ça va mieux de lui dire qu'on a remarqué que ça va mieux et effectivement il a rien dit parce que c'est pas quelqu'un qui (rire) manifeste mais ça lui a fait plaisir. voilà.

C21 - **émotions, sentiments** : *Pouvez-vous me dire par rapport à cette peur si vous la rattachez à quelque chose ?*

La peur ! c'est vrai qu'on a toujours peur d'abord des retombées de ce qu'on va dire.

.....

C22 - **émotions, sentiments** : peur de ce que les parents vont dire aussi,

C23 - **différence constatée** : parce qu'il y a souvent les parents vous disent oui y a ci y a ça mais bon la démarche quelquefois après lorsqu'il y a des problèmes qui se passent eh bien on nous le reproche après.

C24 - **émotions, sentiments** : Moi j'ai souvent connu ça. De nous pousser un peu en avant, et puis quand on, quelquefois on fait la démarche de nous le voir reprocher. Parce que le professeur réagit, pas en ce qui concerne celui-là, mais c'était un peu la peur de ça parce que j'ai un peu connu ça dans le passé. De se voir reprocher des choses

C25 - **contester** : parce que bon il faut dire ce qui est on disait des choses, les gens pensent..... beaucoup de choses tout bas et nous on les a dit tout haut

C26 - **émotions, sentiments** : la peur un peu de ce que les gens vont penser,

C27 - **autorité** : et puis aussi la direction du collège parce que bon de voir un peu sa fonction de délégué peut être remise en question si on va trop loin.

C28 - **différence constatée** : *Est-ce que vous par rapport au vécu que vous avez vous de l'école ça vous rappelle quelque chose ou pas du tout ?*

non, non, pas du tout, dans ce cas là précis, non. si la peur de, toujours pareil la peur de la réaction des parents ça a toujours été difficile. En fait on a une difficulté avec les professeurs mais on a également une difficulté avec les parents. Parce que en fait les personnes qui sont pour aller de l'avant, qui vous pousserez même des fois trop loin,

C29 - **assumer son choix** : donc il faut être juge soi même pour ne pas dépasser les limites et

C30 - **émotions, sentiments** : puis certains qui voudraient qu'on dise pas parce que bon toujours pareil la peur que ça se répercute sur les enfants etc,

C31 - **assumer son choix** : le tampon d'un côté et puis de l'autre.

C32 - **jugement des autres** : Si on fait rien y a des retombées, des fois c'est pas forcément de notre faute, on nous le reproche.

La pression des parents... peut être moins au collège qu'auparavant mais on l'a quand même, on voit moins les parents. Dans un établissement comme un collège on voit moins les parents.... mais on le ressent quelquefois, oui.

Entretien C II - le 28 novembre 2000

C33 - **faire mémoire** :

Peux tu essayer de voir si tu arrives à analyser ce qui dans les rencontres que tu as eues, donc pour parler de ces difficultés en fait , puisque c'était dans les moments

difficiles qu'on en avait besoin, qu'est ce que c'est qui t'a aidé, au delà de l'action sur le terrain, qu'est ce que c'est qui t'a permis de continuer, plutôt cette dynamique là ?

1/ c'est d'en parler en fait.

2/ Quand je suis arrivée à la FCPE à XXXX j'avais tellement, il faut dire aussi

3/ que j'ai un parcours en tant que délégué, c'est vrai que c'est pas tellement

4/ enviable, mais je crois que je suis arrivée avec une certaine hargne déjà,

5/ j'avais essayé déjà en primaire de m'exprimer, je me suis battue, souvent

6/ toute seule d'ailleurs, enfin avec deux ou trois, mais je suis restée sur ma

7/ faim. j'ai quitté le dernier conseil, et puis j'ai fait changer d'école ma fille,

8/ mes enfants, au dernier conseil j'ai vidé mon sac en disant que j'étais

9/extrêmement déçue de l'ensemble des professeurs et il y avait ??? qui était

10/là, enfin tout le monde en a pris. Des fois ça me nuit, je le reconnais mais

11/bon, maintenant j'essaye d'en tenir compte, mais bon. Mais quand j'ai vidé

12/mon sac je suis partie. Je suis quand même restée sur ma faim et j'avais

13/entendu parlé qu'à XXXX il y avait la FCPE mais je savais pas ce que

14/c'était, j'étais pas toute seule il y avait SC qui avait mené le même combat

15/que moi, avec elle j'avais son appui, on fonçait. on s'est très très fait mal

16/voir. et quand on est arrivé à XXXX c'est vrai qu'on a d'abord été étonné de

17/voir des gens qui arrivaient à critiquer les prof, à critiquer entre guillemets,

18/parce que c'est pas, c'est dire les choses hein. et on s'est dit bon sang nous

19/on n'avait pas de réunion même entre délégués, on n'osait pas dire parce

20/qu'on avait peur que elle elle était copine avec telle instit, avec machin,

21/c'était très dur hein on débattait pas comme ça. c'est ça d'en parler en fait,

22/c'est de débattre comme ça, et puis d'être écouté et puis.. des fois on se

23/demandait si ce n'était pas nous qui étions un peu aussi heu... parano

24/quelquefois.

25/Et puis s'apercevoir que finalement on nous disait que mais non non c'est

26/vous qui avez raison, il faut pas que vous vous laissiez faire, c'est ça qui a

27/fait que... c'est surtout les personnes, c'est pas la FCPE en elle même. mais

28/tu vois maintenant heu... c'est toi, c'est XX, c'est YY, c'est des personnes

29/comme ça, si tu veux j'ai l'impression que hormis vous je sais pas si

30/j'arriverai à ... je sais pas si j'y serai encore l'année prochaine hein. tout

31/dépendra comment les choses vont évoluer mais j'ai moins confiance

32/maintenant.

33/*donc c'est une affaire de confiance ?*

34/une affaire de confiance, au moment où j'ai eu ces problèmes, quand je suis

35/venue te parler de M, pour moi ça m'avait beaucoup aidé que tu ailles le

36/rencontrer, le rencontrer, j'en avais vachement la trouille. faut dire ce qui

37/est. Le fait que tu aies tâté le terrain avant, je me suis sentie soutenue dans

38/ma démarche et c'est vrai qu'après bon ben je suis allée jusqu'au bout de la

39/chose. on peut pas dire le contraire.

40/C'est vrai que maintenant je sais pas si j'oserais aller voir (le principal)

41/comme je l'ai fait là vu là, c'est pour ça je me sens pas, je me sens plus

42/blasée maintenant, à l'époque j'étais en pleine, en plein combat - allez on

43/va bouffer du prof - que maintenant, même si je reste autant insatisfaite j'ai

44/moins, comment dire, j'ai, je sais pas si j'irai encore maintenant me

45/plaître de (la CPE) auprès (du principal). C'est vrai que c'est pas facile de

46/me replacer dans le contexte. ça a évolué depuis au niveau de l'ambiance de

47/la FCPE.

48/*Tu penses que tu serais pas ?*

49/si j'avais pas été soutenue, je sais pas, j'ai quand même un tempérament à
50/ne pas me laisser faire, c'est vrai, moi je suis plutôt, je suis une mère poule,
51/c'est vrai, c'est ce que dit (le principal). Moi dès qu'on attaque mes enfants
52/tout de suite je bondis, c'est un peu mon, ça a toujours été vrai, je me bats
53/depuis le début.

54/Par contre j'ai eu des bons moments en primaire mais, pendant les deux ou
55/trois années où je suis tombée sur des instits qui étaient super..... en
56/primaire on nous a attiré, moi je voulais pas entrer dans l'école, c'est une
57/personne qui m'a fait rentrer et ça s'est très bien passé, après quand il y a des
58/parents qui sont volontaires en primaire on les attire les attire les attire,
59/alors du coup je suis devenue déléguée, après j'ai accompagné toutes les
60/sorties scolaires, je faisais faire les marionnettes aux petits, je m'éclatais là
61/dedans j'adorais faire ça... et puis il s'est trouvé qu'un jour ben le directeur.
62/A force qu'on nous fasse rentrer dans l'école, c'est vrai que quelquefois on
63/avait quelques exigences, après c'était un peu donnant donnant hein. Alors
64/là, tant qu'on a été d'accord avec eux ça a été le top, on mangeait au
65/restaurant et tout hein, moi j'ai connu ça. et alors après, alors après on a
66/passé d'un extrême à l'autre.

67/C'est de là qu'a commencé mon combat, parce que forcément quand on a
68/commencé à dire, parce que comme on se tutoyait quand même, les
69/délégués et les instit, on s'est fait mal voir par les parents etc. et comme on
70/a commencé à vouloir se dire les choses qui n'allait pas, ça a été le début
71/de tout.

72/Ca a commencé avec le CP de ma dernière. Je regrette de pas avoir enlevé
73/mes enfants avant. Ma fille aînée elle a des lacunes qu'elle garde, il foutait
74/rien il faut dire ce qui est. Bon il y en a qui sont réservés là dessus, moi je
75/dis, je m'en suis pas aperçu à temps parce que c'était le première, elle est
76/arrivée en sixième avec des lacunes incroyables. je m'en doutais pas. Alors
77/forcément les premières réunions de la FCPE, à l'époque c'était à la poste,
78/eh ben c'était ça. alors tu vois on est arrivé avec un gros passif, alors à
79/l'époque de se faire entendre comme ça c'était un soulagement pour nous,
80/moi j'étais ravie dès les premières réunions. c'est vrai que maintenant
81/j'avoue que bon ... je sais pas, je ressens pas les mêmes choses. c'est une
82/question de personnes. c'est pas la FCPE, parce que moi la FCPE c'était toi,
83/c'était Jocelyne, c'était parce que j'allais directement.. Mr G. aussi je l'ai
84/rencontré il est bien aussi, je reconnais j'avais un bon contact avec lui.
85/quand ma fille aînée est rentrée au collège je me suis présentée j'ai adhéré à
86/la FCPE de XXXX, c'est là on a essayé de faire un groupe à (village), ça a
87/été le fiasco. Il y avait encore une maman, je réfléchis à des choses, y avait
88/une prof dedans, ça pouvait pas marcher. Y avait une prof du lycée des xxx
89/... quand on a dit des choses c'est cette personne là qui a fait, qui a
90/fait qu'on n'a pas pu avancer. ... un peu la position maintenant, c'est vrai
91/qu'à l'époque c'était ça hein. C'est le fait d'avoir été écouté, soutenu. C'est
92/vrai que ça a été la période la plus difficile,combat....ma croix....

93/*Tu as des parents qui connaissent le même genre de difficultés, mais qui*
 94/*n'interviennent pas.* la plupart oui. *toi par rapport à ça le fait que tu*
 95/*interviennes est ce que tu l'attribues à quelque chose de ta personne, ou*
 96/*d'une construction intérieure, tu as envie de...* Je pense que c'est d'abord
 97/mon caractère aussi, moi mes enfants ça représente énormément et c'est
 98/vrai j'ai une réaction de mère, je crois c'est surtout ça. ça a commencé
 99/comme ça de toute façon, *Tu as des mères qui réagissent pas.* j'ai un
 100/contact avec mes enfants, c'est vrai je connais peu de mères qui... c'est
 101/vrai SC est un peu comme moi, mais la plupart des parents souvent ont
 102/tendance à dire oui mais les prof ils ont raison, souvent peut être de moins
 103/en moins maintenant parce qu'on commence à avoir des conflits, mais moi
 104/j'ai jamais, c'est vrai ça énerve beaucoup ça, moi à priori j'ai élevé mes
 105/enfants dans un certain sens, j'ai confiance en eux ils le savent je le leur
 106/dis, et c'est vrai jusqu'à présent ils n'ont jamais trompé ma confiance euh
 107/alors c'est sûr que quand un prof accuse mon enfant je pars ... drapeau
 108/comme on dit. moi je suis comme ça je réagis je suis comme toi je vois
 109/une inscription sur une copie qui n'est pas justifiée je réagis tout de suite.
 110/Moi à la limite je suis plus blessée moi de ce que l'on fait subir à mon
 111/enfant que lui même peut être. quelquefois je me dis je me sens plus vexée
 112/que lui. mais bon parce que c'est mes enfants en fait. puis j'ai un caractère
 113/c'est pour ça , je suis capable de... pour les gens que j'aime en fait, je suis
 114/capable de partir en bataille, des fois mon mari me dit mais qu'est ce que
 115/tu vas t'embarquer ? c'est dans mon tempérament je pense.
 116/*Est ce que tu as un souvenir toi lorsque tu étais au niveau de l'école*
 117/*comment tu l'as subie ?*
 118/Pas très bien en fait. en primaire, bof j'ai été à une époque... si j'ai des
 119/souvenirs du CP. Une prof qui déculottait, enfin je me rappellerai toujours,
 120/moi j'ai des parents qui... si je suis comme ça ... c'est que mes parents sont
 121/un peu comme moi aussi. c'est qu'on a beaucoup, comment dire, j'ai
 122/beaucoup d'amour envers mes parents et vice versa, chez mes parents tout
 123/était clair j'ai toujours été très proche de mes parents, je pense que je
 124/répercute ça et mon mari pareil aussi hein. on parle avec nos enfants on
 125/parle de tout et donc je me souviens qu'à l'époque ma prof quand elle en
 126/avait après un élève, il était sur une estrade en bois, je la revois encore,
 127/déculotté, et puis à coup de baguette sur les fesses. alors forcément ça
 128/m'avait beaucoup choqué, je l'avais dit à mes parents forcément **et Oh, et**
 129/**mon père, j'y pense maintenant, je dois être comme mon père,** mon
 130/père avait dit : ta maîtresse je vais la trouver, et elle a pas intérêt à faire ça
 131/à toi parce que moi je lui fais subir, (rire de joie), et je me souviens que un
 132/jour j'avais du faire quelque chose qui avait déplu à la prof je me souviens
 133/plus hein, et je lui avais dit : vous savez hein vous ferez pas ça à moi sinon
 134/mon père va venir vous trouver et vous en faire autant... (rires), c'est vrai
 135/que mes parents m'ont toujours soutenue, ils m'ont toujours fait confiance
 136/et je pense que bon je répercute ça. et par la suite je... dans le secondaire
 137/ça s'est peut être mieux passé, je me souviens, c'est vrai que je répondais
 138/aux prof quand même, je le dis pas à mes enfants ça parce que ... j'étais
 139/soutenue par mes parents et heu parce que j'ai pas été quelqu'un de, j'ai

140/été sage je veux dire, entre guillemets, mais j'ai pas été quelqu'un de
 141/turbulent, j'étais sérieuse, mais je me laissais pas faire. surtout qu'à
 142/l'époque dans le secondaire, je sais pas si ça existe maintenant, mais il y
 143/avait beaucoup qui essayaient de faire passer leurs opinions politiques, pas
 144/forcément les miennes, les miennes celles de mes parents, c'était l'époque
 145/c'est vrai que en général, bon ouf, ça a été orageux, moi je me levais, enfin
 146/bon (rires)
 147/*pas très soumise ?* pas soumise du tout. Si tu veux mes combats, c'est
 148/comme, ça part toujours du cœur, ça part des tripes, enfin moi je
 149/fonctionne comme ça, mais ça me nuit des fois. Je pense que en fait j'ai
 150/beaucoup de mon père, parce que mon père est pareil, il va partir en
 151/bataille, ça vient... je veux pas dire que j'ai vécu ... colère, j'ai pas eu que
 152/du mauvais en moi non plus, mais là je me rappelle de faits précis, c'est
 153/vrai que bon ben il fallait pas qu'on me prenne de travers, c'est vrai que
 154/quand j'avais des prof qui savaient s'y prendre avec moi, il fallait pas
 155/qu'on me gueule dessus, j'étais pas habituée (rires), donc sage si on savait
 156/me prendre mais si on me prenait de travers c'était terminé.... on se
 157/construit par rapport à ce qu'on a vécu hein, et bon je sais pas comment
 158/seront mes enfants mais... *c'est intéressant de savoir ça....* ça a une
 159/signification, c'est sûr, moi j'ai eu une enfance avec mes parents et c'est
 160/vrai que ça a toujours été les grandes discussions, on parlait de tout avec
 161/mes parents et moi, nous aussi on fait pareil à la maison.
 162/Mon mari, ça tombe bien que mon mari soit un peu comme ça aussi, bien
 163/qu'il ait moins connu ça, et puis d'abord il est d'une famille de six enfants,
 164/et moi j'étais fille unique donc c'était pas la même ambiance, mais c'est
 165/vrai que... on a une façon d'élever nos enfants qui correspond pas
 166/forcément à...
 167/il y a beaucoup de gens qui nous critique sur la façon dont on élève nos
 168/enfants, parce qu'on est trop cool, parce que ..
 169/c'est fou hein, alors le spectacle forcément. Ils ont l'impression que,
 170/comment dire qu'on force que quelque part on embrigade nos enfants dans
 171/un spectacle que c'est nous qui voulons, mais non, je veux dire ça vient
 172/d'eux, c'est fou hein....

Entretien D, le 17/11/2000 - PREMIERE PARTIE

Depuis le temps que nous nous connaissons, nous avons, toutes les deux évolué de façon importante. Pourrais-tu me raconter ce qui s'est passé pour toi, depuis le jour où nous nous sommes accrochées parce que je t'avais avertie que j'interviendrais le lendemain en conseil de classe, à la demande des délégués élèves sur un problème qui intéressait la classe et dans lequel tu étais impliquée en tant que professeur.

Dans cette évolution qui a été la tienne, peux-tu me raconter comment tu as évolué tant sur le plan de ton métier d'enseignante que sur celui de parent de tes enfants scolarisés dans le collège où tu enseignes. Dans les moments forts de ce récit, peux-tu me parler de tes émotions et des sentiments que tu as vécus.

Enseignante vis à vis des parents d'élèves, parent vis à vis de tes enfants. Comment as-tu vécu, au fil des événements, cette dualité parent-enseignant, de surcroît dans le même établissement ? Y vois-tu une différence depuis que ton fils a changé d'établissement ?

Ce qui est important c'est que ce soit sous forme de récit. Ce que tu as fait, comment tu as vécu les choses ?

D1 - **contester** : C'était il y a bien quelques années (rire), au juste je ne me rappelle pas au juste, je dirais sept, huit ans, mais c'est vrai que je me suis sentie un jour euh réellement agressée par un parent d'élève qui venait me dire quelque chose alors que c'était ni le lieu ni l'heure. Je me reposais, ce devait être un samedi ou un dimanche, donc j'avais déconnecté par rapport au collège et on est venu me dire quelque chose.

D2 - **hiatus** : J'ai très mal pris euh l'intervention mais tout en le prenant mal je l'ai prise et donc

D3 - **se regarder autrement** : j'ai réfléchi dessus....

D4 - **différence constatée** : Donc cette intervention c'était l'attitude que j'avais par rapport à mes élèves. Personne, je n'avais pas eu de regard extérieur sur comment je fonctionnais en classe. Parce que les élèves n'osaient pas me le dire, donc pour la première fois j'avais quelqu'un d'extérieur qui venait me donner, euh, me montrer une de mes attitudes.

D5 - **émotions** : Alors ce qui est étonnant c'est que je ne me rappelle plus du tout ce qui s'est passé le lendemain, je n'ai plus aucun souvenir.

D6 - **regarder autrement** : Mais je crois que ça a été vraiment le phénomène déclenchant qui m'a permis de comprendre que quelqu'un d'autre pouvait venir me parler gentiment euh, et me dire eh bien voilà sur telle ou telle situation, à tel moment tu as fait ça, est ce que tu l'as fait, euh pourquoi tu l'as fait ? euh est ce que tu pourrais pas améliorer, certaines personnes se sont senties mal euh est ce qu'on peut pas changer ceci ? et donc euh

D7 - **assumer son choix** : à partir de ce moment là j'ai accepté que des personnes puissent me dire euh ce que je pourrais.. puisse me dire des choses concernant mon attitude en classe (rapide).

D8 - **sans esprit critique** : Jusqu'à présent, jusqu'à jusqu'à ce moment là on m'avait bien dit, à l'école normale et partout que personne ne devait me parler euh ni de mon attitude euh on ne devait me parler, les parents d'élèves ne devaient me parler que de leurs élèves de leurs enfants. et donc euh

D9 - **hiatus** : on m'a un petit peu titiller là dessus.

D10 - **assumer son choix** : Je crois que j'ai eu une gro... une évolution importante, c'est à dire que maintenant j'accepte que on me parle de mon attitude ou de ce que je peux faire ou non en classe. ça, ça a été une grosse évolution de ma part (plus bas).

D11 - **se regarder autrement** : *Depuis ce temps là est ce que tu as remarqué une évolution dans ta façon d'être et à quoi tu la dois et comment elle s'est fait. Qu'est ce que tu as fait pour évoluer finalement, pour être ce que tu es aujourd'hui ?*

Et bien j'ai fait un travail sur moi même, certainement. Lorsqu'il y avait des réunions avec les parents non seulement je parlais de l'élève, mais j'ai aussi parlé de moi, euh

D12 - **assumer son choix** : je demandais s'il y avait un, si l'enfant ou le jeune euh n'avait pas de problème particulier avec mon attitude par exemple. ça je ne le faisais absolument pas avant. Quand, et puis

D13 - **se regarder autrement** : ça m'a permis aussi de comprendre que on pouvait discuter sans s'accrocher, sans s'agresser, qu'il y a des choses qui pouvaient être dites euh et comprises dans les deux sens, expliquées dans les deux sens,

D14 - **groupe d'appartenance** : donc un travail, j'ai aussi travaillé, j'ai fait de l'éducation à la vie ce qui m'a permis de travailler sur la communication, euh j'ai donc participé en extérieur hein, euh à l'intérieur du collège j'ai accepté de travailler avec les parents d'élèves sur les conseils de classes, je crois qu'on avait travaillé, on avait aussi travaillé sur la communication, j'ai fait un travail personnel sur tout ce qui était communication.

Il n'y a pas quelque chose qui t'ai été proposé à l'intérieur de l'éducation nationale ?

Il y a eu les deux, c'est ce que je suis en train de dire, puisque.. non non non autant que je me rappelle c'était l'IUFM qui avait proposé ce travail, non non j'ai eu les deux. J'ai fait en extérieur et aussi par un stage parents/prof, parent/prof ; y avait il des élèves ? *NON*. Non hein ? y avait pas d'élève, bon, d'accord (*j'infirmes car j'avais participé aussi*).

D15 - **regarder autrement** : Il m'avait apporté beaucoup ce stage. Dans la connaissance du fonctionnement ben des parents d'élèves, de ce que, de leur attente. de l'attente des parents ; parce que à l'époque je.. j'étais à peine encore pas réellement parent d'élève.

D16 - **différence constatée** : J'ai eu une grosse évolution en ayant mes enfants au collège. Parce que j'avais à la fois mes enfants comme enfants et et comme élèves. Qui eux à la maison me rataient pas. Et non seulement me parlaient de mes cours et et et sois dit en passant j'avais très peu j'avais très peu de communication sur mes cours, mais l'attitude le comment je faisais passer, le comment j'étais par rapport à la classe euh, leur vécu euh me ressortait systématiquement. ça a énormément contribué à ce que je je fasse une réflexion sur moi même, sur comment j'étais en classe. voilà ça vient bien aussi de mes enfants.

Entretien D, le 17/11/2000 - DEUXIEME PARTIE

D17 - **poser des questions** : *Est ce qu'il t'ai arrivé d'avoir toi des problèmes par rapport à tes enfants au niveau du collège avec d'autres prof et comment est ce que tu les as vécu ? Est ce que tu as un souvenir de ça ?*

Des problèmes concernant la scolarité ? oui. La scolarité je pourrais me rappeler par exemple d'une très mauvaise note de Dominique en mathématiques par exemple. et c'est vrai que je n'avais pas hésité à voir le professeur assez rapidement. J'avais demandé à prendre rendez vous hein, c'était pourrais tu me dire entre deux portes, non c'était de demander au professeur s'il pouvait m'accorder un petit moment, je l'avais fait peut être donc comme un vrai parent. Par contre j'ai eu la chance de ne pas attendre.(retrait) En ce qui concerne mon cas c'est vrai que j'avais verbalisé assez rapidement,

D18 - **emprise** : on m'avait proposé une solution enfin on m'avait fait réfléchir à une solution, que j'avais appliqué dans les quelques jours suivants et le problème s'était réglé enfin, avait été un peu réglé. (retrait)

D19 - **différence constatée** : *Devant cet enseignant là comment toi tu t'es vécu en temps que parent à ce moment là?*

Je venais demandé, je venais en tant que demandeur, il m'a été proposé une solution que j'ai accepté. Bon j'ai pas, j'ai pas ressenti de, de gêne, ni de euh.. non j'étais bien (léger). et puis c'est tombé avec quelqu'un, alors honnêtement je vais être plus honnête, avec ma fille j'ai eu aussi des problèmes avec un professeur, ce professeur je ne pouvais pas l'aborder, je ne l'ai donc pas abordé. Je n'y suis pas allée.

D20 - **se regarder autrement** : J'ai fait comme tous les parents je ne me sentais pas d'aller rencontrer cet autre professeur oui je n'avais pas d'atomes crochus, je ne savais pas comment formuler ma question et

D21 - **assumer son choix** : je me suis débrouillée avec ma fille.

D22 - **emprise** : *Tu as eu les deux possibilités. Donc finalement ça peut être une affaire de personne ?* Oui.

Donc une personne plus abordable on va la voir plus facilement. Est ce que tu arrives à voir ce qui t'a gêné alors avec le professeur de ta fille ?

Peut être son statut au sein de l'établissement qui était mal défini.

C'est ça qui a pu te gêner toi ?

Oui. par rapport au personnel de direction.

D23 - **émotions, sentiments** : Le fait tout simplement que je ne me sente pas à l'aise du tout. non, non, mais même c'était pas ça. c'était que je ne me sentais pas d'aller, d'aller voir avec ce point précis cette personne.

D24 - **se regarder autrement** : J'avais pas envie d'en parler. et

D25 - **s'affranchir** : j'ai pensé que je pouvais peut être faire l'impasse, me débrouiller avec mon enfant. Ce qui s'est effectivement passé.

D26 - **douter de soi** : J'ai eu peut être de la chance.

D27 - **différence constatée** : *Donc finalement tu as fait confiance à ta fille ?*

.....; non, ;... non et oui (à peine audible).

D28 - **assumer son choix** : il m'a semblé qu'après la communication avec ma fille, après en avoir parlé avec ma fille, toutes les deux sans l'intervention du professeur on avait pu régler une partie du problème. et

D29 - **assumer son choix** : ça nous a suffi toutes les deux. et on a dit c'est pas la peine d'aller plus loin. J'ai eu une amélioration aussi en fait.

D30 - **regarder autrement** : *Est ce que tu as envie d'essayer d'exprimer de quel ordre c'était ? de quel genre, le problème :*

Le problème c'était un problème d'attitude, ben oui d'attitude du groupe classe par rapport à ce professeur. Groupe classe, hein, ma fille ne se sentant pas toujours à l'aise avec euh, mais faisant partie du ;. ne se sentant pas à l'aise mais faisant partie du groupe euh, des interactions entre ce professeur et ... et le collè, et la collègue entre eux. Le professeur et le groupe classe par rapport à la discipline. Tout ce qui touche, tout ce qui touche la discipline, oui (très doux). Le comportement, on revient souvent au comportement (étonnée). soupir -

D31 - **emprise** : j'ai très peu suivi mes enfants, mais je... c'est peut être parce que je suis professeur, j'ai très peu suivi mes enfants dans la pédagogie de mes collègues.

D32 - **emprise** : J'ai jamais, j'ai fait - j'ai fait confiance, j'ai peut être eu tort, mais j'ai fait confiance honnêtement à ce qui pouvait être enseigné. j'ai pas, et ça je crois que c'est peut être parce que je suis enseignante. je, je mets pas en doute, je n'ai pas mis en doute les qualités j'allais dire pédagogiques de mes collègues. jamais (doucement étonnée).

D33 - **poser des questions** : *Est ce que tu as une attitude différente avec l'établissement et bien sûr les personnes qui sont dans l'établissement de ton fils depuis qu'il a quitté le collège ?*

absolument pas, non. je me suis, en entretien avec les, mon fils a eu des difficultés scolaires donc je suis allée voir les professeurs principaux et je reconnais que j'ai été relativement bien accueillie.

D34 - **défendre sa différence** : parce que j'ai discuté aussi, j'ai sen.. il m'a semblé que j'ai discuté d'adulte à adulte, c'était ce niveau là que je voulais de toute façon au départ. c'est à dire dans ma tête je ne voulais pas être parent et prof de l'autre côté. je voulais vraiment être considérée comme un adulte et je l'ai été, les fois où j'ai rencontré les professeurs principaux.

D35 - **besoin de reconnaissance** : *Tu as spécifié ton métier ?*

oui ah tout à fait. en premier. oui, est ce que ça a été une clé ? c'est tout à fait possible, c'est vrai.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEGRE Claude**, 2000, Toute vérité est bonne à dire, Laffont
- ARIES P.**, 1973, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, le Seuil.
- AUMONT Bernadette**, 1995 (2^{me} éd.) L'acte d'apprendre, PUF
- BAKER Christine**, 1988, Les cahiers au feu, éd. B.Barrault
- BERGERON**, 1972, L'épisode napoléonien - Aspects intérieurs - 1799/1815, Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU Pierre**, 1998, La domination masculine, St Amand (Cher), le Seuil.
- CASTELOT André**, 1971, L'Histoire de Napoléon Bonaparte - Ste Hélène - tome VI, St Amand (Cher), Presses pocket.
- C. R. D. P. de Bretagne**, 1998, Les études dirigées et aide à l'autoformation
- CHAPTAL (Comte de)**, 1893, Mes souvenirs sur Napoléon, Paris, Plon.
- CONDORCET**, 1793, Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain.
- DECAUX Alain**, 1987, L'Histoire de France racontée aux enfants, Paris, Perrin.
- DUBET François**, reporté fin de la bibliographie
- DURAND-PRINBORGNE Claude**, 1989, L'Administration scolaire, éd. Sirey.
- ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS**, vol. I-1971, à vol. 20-1975, Paris.
- FOUCAMBERT Jean**, 1986, L'Ecole de Jules Ferry, Paris, Retz.
- FREYNET et al.**, 1998, Les transactions aux frontières du social, Paris, Chronique Sociale.
- GALLO Max**, 1997, Napoléon - Le Chant du Départ - tome I, Paris, Laffont.
- GALVANI Pascal**, 1991, Autoformation et fonction de formateur, Lyon, Ch. S.
- GODECHOT**, 1968, Les Institutions de la France sous la Révolution et l'Empire, 2^e éd. Paris.
- RAPPORTS DE L'IGEN**, 1997, Le Collège - 7 ans d'observations et d'analyses, C. N. D. P., Paris, Hachette éducation.

LACOUR-GAYET G., 1921, Napoléon - sa vie, son oeuvre, Paris, Hachette.

LAPASSADE Georges, 1996, Les microsociologies, Paris, Anthropos.
1994, Les pédagogies institutionnelles, in Ardoino et alliés, PUF.

LE BON Daniel, 1997, Pratique de la liberté, Bruxelles, Présence.

LELIEVRE Claude, 1990, Histoires des Institutions scolaires - 1789/1989, Paris, Nathan.

MASSON Frédéric, 1913, Napoléon et sa famille (13 volumes entre 1899 et 1919), Paris, Lib. Paul Ollendorff.

MEDICI Angela, L'éducation nouvelle, 1re éd. 1941 - 14e éd. 1995.

MILLER Alice, 1994, Frankfurt am Main, 3e éd. 1997, Paris, L'Avenir du drame de l'enfant doué, le fil rouge PUF.

PONTEIL Félix, 1956, Napoléon 1er et l'organisation autoritaire de la France, Paris, Armand Colin.

PROST Antoine, 1981, Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France - L'Ecole et la Famille dans une Société en mutation - tome IV, Paris, NLF.

PROST Antoine, 1968, Histoire de l'enseignement en France - 1800/1967, Colin.

PROST Antoine, in BORBALAN Ruano, 1998, Eduquer et former, les politiques de l'éducation.

SERRES Michel, 1982, Genèses, Paris, Grasset.

THIN Daniel, 1998, Quartiers populaires - l'Ecole et les Familles, Lyon, P. U.

SIBONY Daniel, 1998, Violence, Paris, le Seuil.

SINGLY François de, Journée d'étude "Famille, école : je t'aime, moi non plus" Palais du Luxembourg à Paris le 10/01/2000.

STEINER Claude, 1995, L'autre face du pouvoir, D. de Brouwer.

STENDHAL, 1961, Napoléon, Lausanne, éd. Rencontre.

VIVERET Patrick, Démocratie, passions et frontières, collection "Dossier pour un débat", éd. FPH.

- DUBET François et al.** 1997, Ecoles, familles, le malentendu, Paris, Textuel
- * **François de SINGLY**, La mobilisation familiale pour le capital scolaire
 - * **Philippe MEIRIEU**, Vers un nouveau contrat parents/enseignants.
 - * **B. CHARLOT**, Pour le savoir contre la stratégie.

in **Ville Ecole Intégration**, n° 114, 1998 :

- * **Martine BARTHELEMY**, Associations de parents et familles populaires - les raisons d'une rencontre manquée.
- * **Georges CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU**, La réussite au cours préparatoire et les interactions école-familles populaires.
- * **Eric DEBARBIEUX et Christine BLAYA**, Les parents, la violence, l'Ecole : un détour européen.
- * **Maria Do Cèu CUNHA**, Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente.
- * **Bernard LAHIRE**, La réussite scolaire en milieux populaires.
- * **Joce Le BRETON**, L'école, un univers opaque pour les élèves et leurs parents.
- * **Françoise LORCERIE**, La coopération des parents et des maîtres - une approche non psychologique.

Interventions durant les journées de regroupement sur lesquelles je me suis appuyée :

Bernadette AUMONT
Bernadette COURTOIS
Pascal GALVANI
Bernard HONORE
Yvette MOULIN
Gaston PINEAU
Patrick VIVERET

EXPOSITION de La VILETTE à Paris, Le désir d'Apprendre, "éducation et sociétés, fragments d'histoire", année 2000.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	2
INTRODUCTION GENERALE	4
Chapitre Premier - La relation Parents/Ecole : un problème à plusieurs niveaux	9
* la relation Parents/Ecole : un problème récurrent.....	9
* un problème socio-historique et personnel.....	14
Première Partie - Problème socio-historique de la domination scolaire	21
Chapitre 2 - Napoléon et l'institution d'une structure de domination qui perdure aujourd'hui	22
introduction	22
l'enfance de Napoléon.....	22
face à son armée.....	23
en politique.....	24
de l'enseignement.....	25
conclusion	26
Chapitre 3 - Histoire des institutions scolaires	28
introduction	28
les institutions.....	28
l'institution scolaire.....	29
l'école de Jules Ferry : un mythe qui a la vie dure.....	31
le terreau.....	31
comment diffuser les savoirs sans pour autant partager le pouvoir.....	32
conclusion	35
Chapitre 4 - Divergence des modèles d'éducation de la famille et de l'Ecole	36
introduction	36
une révolution dans la famille.....	36
puéricultures.....	37
pédagogie.....	38
conclusion	40
Chapitre 5 - Evolution de l'Ecole - entre espoir et réalité	41
introduction	41
* l'Education nouvelle.....	41
* rapport public des IGEN (1997) : quels résultats ?.....	43
* normes scolaires, normes familiales.....	46
conclusion	47
Deuxième Partie - La problématique de la domination à l'émancipation	48
Chapitre 6 - De la domination scolaire	49
introduction	49
* pédagogie et pouvoir.....	49
* la domination : histoire ou nature ?.....	51
conclusion	55

Chapitre 7 - La vision de l'Education Nationale sur l'Ecole, la famille, l'enfant	58
<i>Tableau : les structures de l'Education Nationale</i>	58
introduction	59
* les agents de l'Education Nationale	59
* un interlocuteur privilégié : l'enfant	65
conclusion	68
Chapitre 8 - Quelle formation pour passer de la domination à l'émancipation	70
introduction	70
* Formation et Autoformation	70
* Autoformation et Apprentissage	73
* Comment évoluer et sortir de la domination ?	76
conclusion	80
Troisième Partie - Analyse de quatre expériences de conflit Parents/Ecole	81
Chapitre 9 - Méthodologie d'enquête	82
introduction	82
* méthodologie de recueil	82
* itinéraire de la construction de mon analyse	84
* codage des entretiens	89
* présentation de la préparation à l'analyse des contenus	94
Tableaux :	
<i>la domination par l'Ecole dans un rapport à Soi, aux Autres, au Monde</i>	94
<i>les courants de l'autoformation</i>	95
<i>grille d'analyse</i>	96
<i>développement de la grille d'analyse</i>	97
<i>grille d'analyse : les indicateurs</i>	98
conclusion	98
chapitre 10 - Etude de la domination de l'Ecole et du hiatus	99
introduction	99
* la domination de l'Ecole	99
- domination intégrée et rapport à soi	99
- cohérence et rapport aux autres	102
- domination objective et rapport au monde	103
* le hiatus	104
conclusion	106
chapitre 11 - Traverser le conflit	107
introduction	107
- chercher	107
- apprendre	110
- entreprendre	112
conclusion	114

<i>chapitre 12 - L'émancipation comme autoformation de la personne</i>	116
introduction	116
* l'émancipation	116
* formation dans l'autoformation	117
* retrouver la logique de chaque personne	118
conclusion	125
<i>chapitre 13 - Découverte d'une solitude qui génère de la souffrance</i>	126
* la solitude de l'apprenant	126
* quelles conclusions peut-on tirer de cette étude ?	128
* solitude de l'apprenant, sens de l'apprentissage, résistance des parents (de la morale à l'éthique)	134
CONCLUSION GENERALE	139
ANNEXE I - Histoire générale de l'enseignement	146
ANNEXE II - Le collègue aujourd'hui - mise en place d'une réforme	151
ANNEXE III - Evolution de la société	154
ENTRETIENS	
A -.....	156
B -.....	160
C -.....	165
D -.....	171
BIBLIOGRAPHIE	174
TABLE DES MATIERES	178
la misère du monde (P.Bourdieu)	181
Cher professeur	182

Porter à la conscience des mécanismes qui rendent la vie douloureuse, voire invivable, ce n'est pas les neutraliser ; porter au jour les contradictions, ce n'est pas les résoudre. Mais, pour si sceptique que l'on puisse être sur l'efficacité sociale du message sociologique, on ne peut tenir pour nul l'effet qu'il peut exercer en permettant à ceux qui souffrent de découvrir la possibilité d'imputer leur souffrance à des causes sociales et de se sentir ainsi excusés ; et en faisant connaître largement l'origine, sociale, collectivement occultée, du malheur sous toutes ses formes, y compris les plus intimes et les plus secrètes.

Constat qui, malgré les apparences, n'a rien de désespérant : ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire. Ce qui est sûr, en tout cas, c'est que rien n'est moins innocent que le laisser-faire : s'il est vrai que la plupart des mécanismes économiques et sociaux qui sont au principe des souffrances les plus cruelles, notamment ceux qui règlent le marché du travail et le marché scolaire, ne sont pas faciles à enrayer ou à modifier, il reste que toute politique qui ne tire pas pleinement parti des possibilités, si réduites soient-elles, qui sont offertes à l'action, et que la science peut aider à découvrir, peut être considérée comme coupable de non-assistance à personne en danger.

Et il en va de même, bien que leur efficacité, donc leur responsabilité, soient moins grandes et en tout cas moins directes, de toutes les philosophies, aujourd'hui triomphantes, qui, souvent au nom des usages tyranniques qui ont pu être faits de la référence à la science et à la raison, visent à invalider toute intervention de la raison scientifique en politique : la science n'a que faire de l'alternative entre la démesure totalisatrice d'un rationalisme dogmatique et la démission esthète d'un irrationalisme nihiliste ; elle se satisfait des vérités partielles et provisoires qu'elle peut conquérir contre la vision commune et contre la doxa intellectuelle et qui sont en mesure de procurer les seuls moyens rationnels d'utiliser pleinement les marges de manœuvre laissées à la liberté, c'est-à-dire à l'action politique.

La misère du monde
sous la direction de Pierre Bourdieu (Le Seuil, 1993, p 944)

Cher professeur,

Je suis un survivant de camp de concentration
Mes yeux ont vu ce qu'aucun homme ne devait voir :
Des chambre à gaz construites par des ingénieurs instruits.
Des enfants empoisonnés par des praticiens éduqués.
Des nourrissons tués par des infirmières entraînées.
Des femmes et des bébés exécutés et brûlés
par des diplômés de collèges et d'universités.

Je me méfie donc de l'éducation.

Ma requête est la suivante :

Aidez vos élèves à devenir des êtres humains.
Vos efforts ne doivent jamais produire des monstres éduqués,
des psychopathes qualifiés, des Eichmann instruits.
La lecture, l'écriture, l'arithmétique ne sont importantes
que si elles servent à rendre nos enfants plus humains.

Lettre qu'un proviseur américain avait coutume d'envoyer lors de chaque rentrée scolaire à l'ensemble des enseignants de son établissement. Parue in *Les Actes de lecture*, Paris : A. F. L., n° 51, sept. 1995, p. 63.

Reproduite avec l'aimable autorisation de L'A. F. L. (s60 VOIES LIVRES 69258 LYON O9) par les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs.

BLANC (Josiane), 2001, Parents/School : from integrated domination to emancipation through conflict. Dissertation with the view to get a certificate to become in charge of training.

The relations between parents and school are difficult and this goes back a long way. After believing that the responsibilities were to be found in families with difficulties, some searchers do not hesitate any longer to also direct their search on school to find some explanations to the failure at school of some children.

From the findings of Philippe Meirieu that there is no other country except for France that, to that extent, has built its school system against families, we'll see, through different authors, how school, backing itself on structures similar to those of the Church, has built a dominating system which heavily weighs upon the psychological development of the person. Because of a strong coherence, those authoritarian and hierarchic structures produce integrated domination and are the root of a good many conflicts.

Families give up that coherence and reject the authority school asks them to exert over their children more and more. They have gone into another logic : the fulfillment of the child.

If coherence favours the domination of the system, we'll see how conflict, because it reveals a gap between the families and school, can permit parents to rediscover their power of self-education.

From the educational example proposed by B. Aumont and P.-M. Mesnier in *l'Acte d'apprendre*, we'll see how *Searching* and *Undertaking* combine with *Learning* to get out of the logic of Fears. Because people find confidence again, they can open up to a new relation with their "self", with the others and the world according to what is proposed in the reading of Gaston Pineau and Pascal Galvani : Training and self-training.

This dissertation relates the journey of persons who free themselves from a dominating system to regain their dignity and make it possible for their children to carry on their fulfillment, following the example of the processes of "Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs".

Mots clés :

Integrated domination – coherence – objective domination – hiatus – conflict – to search – to learn – to undertake – emancipation – to look in another way – to create a new relationship –

BLANC (Josiane), 2001, Parents/Ecole : de la domination intégrée à l'émancipation à travers le conflit - Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme Universitaire de Responsable de Formation

Les relations entre les parents et l'Ecole sont difficiles et cela ne date pas d'aujourd'hui. Après avoir cru trouver les responsabilités du côté des familles en difficultés, certains chercheurs n'hésitent plus à regarder aussi en direction de l'Ecole pour chercher des explications à l'échec scolaire de certains enfants.

A partir du constat de Philippe Meirieu qu'il n'existe pas d'autre pays que la France qui ait à ce point construit son système scolaire contre la famille, nous verrons, à-travers différents auteurs, comment l'Ecole, s'appuyant sur des structures identiques à celles de l'Eglise, a construit un système dominant qui pèse lourdement sur le développement psychique des personnes. Grâce à une forte cohérence, ces structures autoritaires et hiérarchiques produisent une domination intégrée et sont à l'origine de bien des conflits.

La famille abandonne cette cohérence et rejette de plus en plus l'autorité que l'Ecole lui demande d'exercer sur les enfants. Elle est entrée dans une autre logique : l'épanouissement de l'enfant.

Si la cohérence favorise la domination du système, nous verrons comment le Conflit, parce qu'il révèle un écart entre la famille et l'école, peut permettre aux parents de retrouver leur pouvoir d'autoformation.

A partir du modèle pédagogique proposé par B. Aumont et P.-M. Mesnier dans *l'Acte d'Apprendre*, nous verrons comment *Chercher* et *Entreprendre* se conjuguent avec *Apprendre* pour sortir d'une logique de Peurs. Parce que les personnes retrouvent confiance, elles peuvent inaugurer une nouvelle relation dans un rapport à Soi, aux Autres et au Monde selon la proposition de lecture de Gaston Pineau et Pascal Galvani : Formation et Autoformation.

Ce mémoire retrace le parcours de personnes qui s'émancipent d'un système dominant pour retrouver leur dignité et permettre à leurs enfants de continuer à s'épanouir, à l'instar de la démarche des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs.

Mots Clés :

domination intégrée – cohérence – domination objective – hiatus – conflit – chercher
- apprendre – entreprendre – émancipation – (se) regarder autrement – créer une
nouvelle relation.