

Les transformations actuelles de la famille modifient le rapport à l'enfant. Au vu des difficultés nouvelles rencontrées dans l'école, comment, aujourd'hui, concilier les attentes des familles et les finalités de l'institution scolaire ?

Marie-Claude Blais analyse ici les incidences des transformations récentes de la famille sur l'éducation. L'examen de ces nouvelles configurations dans lesquelles les enfants sont élevés aujourd'hui est indispensable pour comprendre les problèmes nouveaux posés à l'école. Il permet également de faire quelques hypothèses sur les conditions qui rendent possible l'éducation en général.

Marie-Claude Blais est philosophe, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Elle a notamment publié, avec Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie de l'Éducation. Six questions d'aujourd'hui* (Bayard 2002), et *La Solidarité. Histoire d'une idée* (Gallimard 2007).

Temps d'Arrêt:

Une collection de textes courts dans le domaine du développement de l'enfant et de l'adolescent au sein de sa famille et dans la société. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes.

yapaka.be

Coordination de l'aide aux victimes de maltraitance
Secrétariat général
Ministère de la Communauté française
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



L'ÉDUCATION EST-ELLE POSSIBLE SANS LE CONCOURS DE LA FAMILLE ?

Marie-Claude Blais

LECTURES

TEMPS D' ARRÊT

yapaka.be

**L'éducation
est-elle possible
sans le concours
de la famille ?**

Marie-Claude Blais

Temps d'Arrêt:

Une collection de textes courts dans le domaine de l'enfance. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes...

Cette publication reprend l'intervention de Marie-Claude Blais présentée le 3 mars 2007 dans le cadre d'une conférence organisée par le Collège européen de Philosophie politique de l'Éducation, de la Culture et de la Subjectivité.

Marie-Claude Blais est philosophe, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Elle a notamment publié, avec Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie de l'Éducation. Six questions d'aujourd'hui* (Bayard 2002), et *La Solidarité. Histoire d'une idée* (Gallimard 2007).

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Direction générale de la santé et ONE), la collection Temps d'Arrêt est éditée par la Coordination de l'Aide aux Victimes de Maltraitance. Chaque livret est édité à 11.000 exemplaires et diffusé gratuitement auprès des institutions de la Communauté française actives dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Les textes sont également disponibles sur le site Internet www.yapaka.be

Comité de pilotage:

Jacqueline Bourdouxhe, Françoise Dubois, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Gérard Hansen, Françoise Hoornaert, Perrine Humblet, Patricia Piron, Philippe Renard, Reine Vander Linden, Jean-Pierre Wattier.

Coordination:

Vincent Magos assisté de Diane Huppert, Philippe Jadin et Claire-Anne Sevrin.

Avec le soutien de la Ministre de la Santé, de l'Enfance et de l'Aide à la jeunesse de la Communauté française.

Sommaire

Quelques données d'aujourd'hui	5
La fin de la famille moderne et les transformations contemporaines	15
• Une solidarité étroite entre famille et société	17
Aujourd'hui: privatisation de la famille	20
• La relation entre époux: un sentiment qui se fait histoire	25
Aujourd'hui: à chacun sa liberté. L'enfant au centre	28
• Une socialisation normative et méthodique	31
Aujourd'hui: la conquête de l'égalité	36
Des conditions anthropologiques	41
• Apprendre la liberté	42
• Devenir un adulte	48
• Entrer dans le monde	53
Précision sur la périodisation dans l'histoire de la famille	59
Bibliographie	61

Quelques données d'aujourd'hui

C'est désormais un lieu commun : depuis une trentaine d'années, la famille a profondément changé. Les spécialistes peuvent diverger sur la manière d'interpréter ce phénomène. Ils se rejoignent, toutefois, pour admettre qu'il s'agit d'une véritable rupture. Mais l'optimisme est généralement de mise en ce qui concerne les conséquences de cette transformation. La recomposition actuelle apparaît comme l'aboutissement de la dynamique d'émancipation et d'égalisation des individus. Aussi paraît-elle porteuse, au total, de promesses d'un bonheur supplémentaire, au-delà des difficultés qu'elle engendre.

Les enquêtes internationales montrent que la famille est aujourd'hui la valeur la plus prisée aux yeux des jeunes. Nous assistons en effet à la consécration de l'idéal d'épanouissement de l'enfant dans le cadre d'une famille non répressive.

Dans le même temps, cependant, l'éducation scolaire est devenue de plus en plus problématique. Les phénomènes de rejet de l'école (absentéisme, « phobie scolaire », stigmatisation des bons élèves...) prennent des proportions inquiétantes. De plus, l'école élémentaire ne parvient pas à accomplir, pour presque un quart des élèves, sa mission de transmission des connaissances de base.

On sait que les enseignants doivent passer beaucoup de temps à obtenir le respect des règles de la vie collective et à établir les conditions nécessaires à l'étude. L'école est désormais tenue de se charger de l'essentiel des tâches de socialisation «primaire» qui incombaient traditionnellement à la famille: contrôle de soi, incorporation des normes et des codes, reconnaissance d'autrui.

Certes, le phénomène n'est pas nouveau. À l'époque du Second Empire où la fréquentation des lycées était réservée à une petite élite issue de la bourgeoisie, les rapports d'inspection ne manquaient pas de déplorer les défaillances de la prime éducation familiale¹. La plainte contre «l'enfant gâté» des familles riches, réfractaire aux exigences de la discipline, était récurrente.

Mais ce qui est neuf, c'est qu'aujourd'hui le phénomène touche toutes les catégories sociales, et peut-être davantage les plus défavorisées. De nombreux parents, tous milieux confondus, s'avouent démunis et demandent à l'école de socialiser les enfants. Ainsi, principe de réalité oblige, l'éducation à la «civilité» devient une mission prioritaire de l'école.

C'est précisément en ce qui concerne les missions de l'école publique que semble disparaître

1 «La molle éducation que reçoivent les enfants dans la maison paternelle, la tendresse aveugle des mères qui ne savent ni réprimer leurs défauts naissants, ni assouplir et soumettre leur volonté, qui affaiblissent et annulent à peu près l'autorité du père, en excusant toutes leurs fautes, disposent mal ces enfants à se plier aux exigences de la discipline des lycées». Rapport de l'inspecteur de l'Académie du Loiret, Enquête de Victor Duruy de 1864, citée dans A. Tschirhart, *Quand l'État discipline l'École*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 296.

la connivence laborieusement établie au début de la scolarité obligatoire entre la famille et l'institution scolaire. Quelles sont au juste les finalités de l'école? Y a-t-il une différence entre l'éducation familiale et l'éducation publique (entendons par là l'institution qui prend en charge socialement l'éducation des enfants, c'est-à-dire l'école, qu'elle soit privée ou publique)?

Il semble bien que sur ce point les cartes soient désormais brouillées. Les parents d'aujourd'hui, pourtant très concernés par la réussite scolaire de leurs enfants, coopèrent difficilement avec l'école et ne semblent pas adhérer à son projet. Leur attitude est le plus souvent défensive, inquiète ou revendicative. L'incompréhension réciproque confine parfois à la discorde. Les études se multiplient sur le sujet (voir par exemple le rapport international de l'INRP²). Dans tous les pays, les propositions abondent, d'une part sur les moyens de faciliter l'implication des parents dans l'école, d'autre part sur les modalités possibles d'une formation des parents qui prend le curieux nom de «reparentalisation». Toutes réserves gardées sur le bien-fondé de ces propositions, l'important est le constat unanime qui suscite ces travaux: la visée des familles ne semble plus correspondre aux finalités de la scolarisation.

Une enquête réalisée en France par l'institut d'études d'opinion TNS Sofres et publiée en janvier 2004 illustre fort bien ce désaccord. Il s'agit d'une enquête qualitative réunissant des

2 Lettre de la Veille scientifique et technologique, n° 22, novembre 2006, <http://www.inrp.fr/vst>.

pannels de parents d'élèves et d'enseignants du primaire et du secondaire. À la question: qu'est-ce que l'école idéale?, les participants répondent d'abord que c'est une école ouverte sur la société et sur les métiers. Mais c'est aussi une école sans pressions: celles-ci sont déclarées incompatibles avec l'épanouissement des élèves et leur statut d'enfant. On leur «vole l'insouciance de leur enfance». On vole également aux parents leur tranquillité. Les parents disent souhaiter préserver la vie familiale de la pression quotidienne venant de l'école. Les devoirs, source de contrainte et de stress, représentent, disent-ils, un empiètement illégitime sur la cellule familiale. L'école actuelle est perçue essentiellement comme une contrainte exercée sur l'élève et sur la vie familiale, sans aucune anticipation d'un retour positif pour ce qui est actuellement subi. En revanche, l'école idéale doit «permettre l'apprentissage du bonheur dans le bonheur». On voudrait qu'elle soit un espace affectif qui procure bien-être, sérénité et amour. Elle devrait en outre s'adapter à chaque enfant dans sa singularité et ses spécificités et «personnaliser l'enseignement qu'elle dispense». Il faut noter que beaucoup de jeunes enseignants partagent aujourd'hui la vision des familles. Sans nier l'importance des apprentissages scolaires, ils disent vouloir avant tout «aider l'enfant à devenir soi-même». En résumé, l'école idéale est celle qui réparerait les dysfonctionnements de la société et serait «apte à fournir et garantir le plaisir, l'épanouissement, le bien-être pour tous dans le respect de l'individualité de chacun».

Il est clair que la demande adressée à l'institution scolaire s'accroît et se diversifie (enseigner, mais

aussi socialiser, réparer les maux de la société, lutter contre les inégalités, épanouir les enfants). En regard de cela, comment ne pas s'interroger sur la façon dont les familles conçoivent leur propre responsabilité éducative?

Dans ce domaine, les études sont rares. Elles sont le plus souvent assez normatives, et destinées à former à la parentalité: comment être de «bons parents», capables de fournir des repères à leurs enfants tout en assurant une présence chaleureuse? Elles se traduisent dans une foule de mesures destinées à accroître la coopération entre les familles et l'école et à impliquer les parents dans la vie scolaire de leurs enfants.

Il semble bien que le problème ait des racines plus profondes, qui ont quelque chose à voir avec la relation entre la famille et ce qui l'entoure, à savoir le monde des institutions. L'une de ces études, récente, nous vient des États-Unis et recèle quelques indices éclairants³. Justement, elle récuse l'idée qu'il y aurait de bons et de mauvais parents, plus ou moins intéressés à la vie de leurs enfants, plus ou moins présents affectivement, plus ou moins conscients de leur responsabilité. Ce qui ferait la différence, semble-t-il, c'est l'articulation entre la famille et l'ensemble de la société adulte.

L'auteur, en bonne sociologue, cherche à saisir la cause des inégalités de réussite scolaire en Amérique, et ceci en référence aux «styles éducatifs» (*parenting styles*) des familles. À partir

3 Anette Lareau, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press, 2003.

d'une analyse comparative des styles d'éducation parentale selon le milieu social (*working class ou upper-middle class*), elle constate que, dans les milieux favorisés, les parents ne renoncent pas à certaines exigences qui paraissent pourtant ridicules au plus grand nombre. Pour le dire en une phrase, ces parents préparent leurs enfants à naviguer dans le monde des institutions organisées et dans le monde des adultes. Et cela se fait au prix d'un encadrement serré et d'une pression de tous les instants, à tel point que ces enfants, dit l'auteur, semblent plus vieux à dix ans que leurs camarades des classes populaires. Dans ces foyers, la paix n'existe pas : les conflits concernant les devoirs scolaires peuvent être titanesques ; les parents entraînent leurs enfants dans de multiples activités, font des efforts pour leur apporter des occasions d'apprentissage. L'éducation n'est pas autoritaire pour autant. La négociation est de mise, et l'autorité s'exerce avec subtilité. Comme les autres, ces parents tiennent compte des désirs de l'enfant, mais ils passent beaucoup de temps dans des joutes verbales, n'opposant jamais une autorité frontale, mais influençant habilement les décisions de leur progéniture. Les enfants semblent moins détendus, mais ils apprennent ainsi à parler avec des adultes, à « les regarder dans les yeux », à se comporter selon les codes de la société adulte. On peut constater qu'ils réussissent mieux à l'école et qu'ils ont moins de problèmes dans leur parcours professionnel ultérieur.

L'intérêt de cette étude est qu'elle rompt avec le dogme de la connivence entre famille et école en termes de capital culturel partagé. Il n'est pas nécessaire de connaître Racine ou le théorème

de Thalès pour être capable de signifier à ses enfants l'intérêt d'apprendre, et pour faire exister à leurs yeux le monde adulte dans lequel ils se préparent à entrer.

Les parents de faible niveau d'instruction peuvent se comporter ainsi avec leurs enfants. Or, si tous les parents sont intéressés au bonheur de leurs enfants, peu d'entre eux conçoivent celui-ci dans son lien avec une insertion dans une société adulte traversée par des règles et des codes. L'étude fait apparaître que les familles pauvres semblent plus tributaires d'une culture de masse qui privilégie le bonheur présent et dévalorise le monde adulte et ses institutions.

Il est vrai qu'aujourd'hui les entreprises médiatiques ciblées sur les jeunes privilégient le contact entre pairs et ringardisent la communication avec les adultes⁴. Les institutions, quand elles ne sont pas ridiculisées (police, école) sont largement absentes (par exemple le monde de l'entreprise) : il ne s'agit pas d'un « déclin » des institutions, mais d'un déni de leur existence, déni dont l'étude montre qu'il a de lourds effets sur l'éducation.

Il apparaît que les familles populaires opposent moins de résistance que les autres à cette culture diffusée par la publicité et largement relayée par les médias. On sait d'ailleurs que c'est dans ces familles que l'équipement des chambres d'enfants en matériel télévisuel est

⁴ Voir par exemple une récente campagne de publicité de Canal J., qui montre des enfants manifestant un profond ennui auprès de leurs parents ou grand-parents. Il s'agit évidemment de leur vanter les charmes de la chaîne de télévision.

le plus répandu⁵. Il y a là une source d'inégalité sociale face à l'école qui reste à explorer. Mais ce qui nous importe ici est le paramètre éducatif mis en évidence: la réussite à l'école est corrélée à l'importance accordée par les familles aux institutions sociales.

Un autre élément nouveau relève de la question du genre. On constate, dans l'école d'aujourd'hui, des difficultés spécifiques aux jeunes garçons: le décrochage scolaire et les comportements d'échec ou de rejet de l'école sont majoritairement masculins.

Le phénomène est assez frappant pour qu'au Québec, par exemple, le gouvernement ait jugé utile d'introduire dans les écoles des modèles traditionnellement masculins (police, armée) auxquels les garçons pourraient s'identifier. Cette dissymétrie de la réussite scolaire selon le sexe peut sembler étonnante dans une société où filles et garçons sont désormais éduqués ensemble, et où la différence des genres tend à s'estomper.

Pourquoi les garçons ont-ils plus de mal avec l'école, abstraction faite d'une éventuelle différence dans les rythmes de maturation psychique et physiologique? Dans leur rapport aux apprentissages scolaires, les garçons pâtissent-ils d'une éducation familiale apparemment sexuellement indifférenciée, mais en réalité très souvent assurée par les femmes (dans les familles monoparentales ou lors des nombreuses séparations qui voient

5 14% des enfants d'origine favorisée possèdent un téléviseur personnel, contre 52% de ceux qui sont issus de milieux populaires. Sonia Livingstone et Moira Bovill, *Children and Young People in a Changing Media Environment*, Los Angeles, Erlbaum, 2001.

les pères disparaître de la vie de leurs enfants)? Féminisation qui se poursuit d'ailleurs à l'école élémentaire, dont le corps enseignant est massivement féminin.

L'absence des pères aurait-elle des effets sur la capacité des fils à se projeter dans leur futur statut d'adulte? Pourquoi les filles, dont la «docilité» – interprétation simpliste et naturaliste sous des couvertures «constructivistes»⁶ – reste à prouver, comprennent-elles mieux l'intérêt d'apprendre... et réussissent-elles davantage à l'école?

Ces quelques constats, parmi tant d'autres possibles, conduisent à s'interroger sur les incidences des transformations de la famille sur le domaine éducatif. Ces transformations seraient-elles pour quelque chose dans les difficultés rencontrées dans l'éducation scolaire? Il se pourrait bien que les changements dans la famille se traduisent par la disparition d'un rôle que nous tenions pour acquis et qui n'allait aucunement de soi, en réalité. Ne sommes-nous pas témoins de l'ébranlement d'un pilier non officiel, mais décisif, de l'entreprise éducative? Auquel cas nous tiendrions là l'une des sources cachées des difficultés de l'institution scolaire aujourd'hui. Précisons qu'il ne s'agit aucunement d'imputer aux nouvelles configurations familiales toutes les difficultés que rencontre l'école, et encore moins de déplorer la perte d'un modèle disparu. L'intention est au contraire de mettre à profit l'étude de ces changements pour tenter de cerner ce sans quoi

6 Voir sur ce point les derniers ouvrages de Christian Baudelot et Roger Estabiet: *Allez les filles et Quoi de neuf chez les filles? On attend impatiemment un «Quoi de neuf chez les garçons?»*

l'éducation, tâche réputée difficile, pourrait devenir carrément impossible.

Pour analyser ces transformations de la famille, nous nous appuyerons sur l'étude d'un sociologue québécois, étude qui présente le grand mérite de relier les deux problématiques, celle de l'école et celle de la famille. Il s'agit de *La fin de la famille moderne. Les significations des transformations de la famille contemporaine*, de Daniel Dagenais

La fin de la famille moderne et les transformations contemporaines

Les études sociologiques sur les mutations de la famille sont nombreuses, mais peu d'entre elles s'interrogent sur le changement du rapport à l'enfant qu'elles entraînent. L'originalité de cet ouvrage est au contraire de placer la question de l'enfant et de l'éducation au centre de la question de la famille. A partir de l'hypothèse selon laquelle la famille moderne inaugure un souci éducatif inédit à l'égard de l'enfant, et se caractérise essentiellement par sa visée socialisatrice et éducative, l'auteur s'attache à analyser tout le système de relations qui la constituent, pour tenter de comprendre comment la transformation de ces relations atteint en plein cœur sa capacité à éduquer ou à instituer les enfants.

Il redonne tout son relief à un aspect oublié de la thèse fameuse de Philippe Ariès⁷. La naissance du sentiment de l'enfance ne se réduit pas à la découverte de sa différence; elle est inséparable du développement d'un souci éducatif au sein de la famille moderne. Ne serait-ce pas cette visée éducative qui est aujourd'hui mise à mal, avec les éléments constitutifs d'un modèle élaboré au

⁷ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

cours de cinq longs siècles (XV^e-XX^e), avec un moment d'apogée entre la fin du XIX^e siècle et les années 1970. Auquel cas les conséquences de ces transformations contemporaines seraient incalculables. Nous nous trouverions devant une rupture historique et anthropologique engageant les conditions mêmes qui ont soutenu jusqu'à présent le déploiement de l'éducation moderne.

L'interprétation proposée par Daniel Dagenais pose de front un problème essentiel. Elle permet de mieux cerner le problème lui-même, à savoir la déconnexion, à la faveur des mutations que connaît la famille aujourd'hui, de ces termes qui ont été longtemps inséparables, l'enfant et l'éducation.

Pour comprendre ces mutations, l'auteur construit une sorte d'idéal-type du « concept moderne de famille », en faisant l'hypothèse que les changements contemporains ne peuvent être compris qu'à la condition de se donner une idée claire de la réalité socio-historique qu'ils modifient.

Pour saisir les transformations actuelles de la famille, il faut reconstruire d'abord le modèle qu'elles remplacent, en le différenciant aussi rigoureusement du modèle antérieur qu'il a lui-même renversé. C'est pourquoi cet ouvrage s'attarde d'abord, et longuement, à la construction serrée du concept de famille, à travers sa propre genèse historique à l'aune de laquelle, seulement, les changements actuels peuvent être décrits et compris. Cette spécificité de la famille moderne, pour n'en retenir que le principal, s'articule autour de trois points fondamentaux :

– l'unité familiale, autrefois fermée, s'articule de

façon serrée avec la société qui l'entoure ;

- le lien conjugal, jadis contraint, se construit désormais sur l'amour entre deux êtres assumant leur différence sexuelle ;
- le rapport éducatif, conçu auparavant comme imprégnation des usages et savoir-faire adultes, devient un acte méthodique et réfléchi d'émancipation des individus.

Ce système de traits, dont le développement s'est confondu avec l'installation de la « société des individus », est proprement ce qui disparaît aujourd'hui. Ce sont les conséquences de cet effacement pour l'éducation qu'il s'agit d'élucider.

Une solidarité étroite entre famille et société

Il y a une articulation typiquement moderne entre la famille et la société. La sortie de la tradition a produit une sorte de « dédoublement de l'existence » en séparant deux espaces, le privé et le public. Mais ces deux espaces clairement différenciés ne peuvent exister que l'un par l'autre, l'un pour l'autre. On peut dire que la famille moderne se constitue en espace privé justement pour permettre à ses membres d'en sortir et de trouver une place dans un collectif plus large. Elle est un privé en vue du public.

Dégageons le principe du processus. Dans les sociétés traditionnelles, dites « holistes », les relations économiques, qu'il s'agisse de l'agriculture, de l'artisanat ou du commerce, constituaient le ciment de la vie familiale. Les nouveaux venus étaient intégrés dans un ordre stable, dans un

univers hiérarchisé d'où ils n'avaient pas vocation de s'échapper. À partir du moment où la société bourgeoise reporte à l'extérieur de l'unité domestique les activités de production, et où la vie collective commence à être gouvernée par cette instance supérieure et tendanciellement égalisatrice qu'est l'État moderne, la famille se reconstitue sur un autre mode. Elle devient, contre l'abstraction des rapports économiques et politiques, le foyer des relations intimes et personnelles. Le nouvel idéal d'humanité enjoint à chacun de se regarder non plus comme un être d'appartenance à une lignée, mais comme «un parmi d'autres», interchangeable avec n'importe quel autre. C'est cet être universel, abstrait, qui est requis par les activités de production et par la vie civique.

Cette société qui pose un idéal d'homme universel accompagne ce processus d'abstraction par l'individualisation du rapport au monde. Les changements qui touchent la famille, selon Dagenais, «sont entièrement rapportables à l'apparition conjointe d'un idéal universel d'humanité et d'un rapport subjectif au monde». Pour que chacun soit en mesure de devenir un être universel, il lui faut trouver un espace où l'individualité concrète puisse se construire et être reconnue. C'est cette dynamique qui transforme la famille-souche en famille nucléaire. En d'autres termes, lorsque l'idéal émancipateur de la modernité s'est affirmé dans l'égalisation abstraite et juridique des individus, il a trouvé ses conditions de possibilité subjectives dans la sphère familiale. La famille moderne offre à ses membres une sphère d'existence où le sujet est reconnu dans son individualité concrète.

Le code civil de 1801 établit clairement l'existence de deux niveaux d'autorité. L'autorité du père et du mari est consacrée par l'État, mais elle lui est subordonnée. La dimension publique, avec ses droits, devoirs et interdits, s'introduit dans la sphère privée et fait de la famille un élément clé du fonctionnement d'une collectivité qui ne peut plus se désintéresser, ni des modes de transmission du patrimoine, ni de la tâche d'éducation des enfants. L'important est de saisir que la famille s'est constituée en tant que famille nucléaire, non pas sous la forme d'un «repli sur la sphère privée», mais dans une articulation étroite avec le monde économique et politique, et à la faveur de cette articulation. La vie privée n'a pris son sens que relativement à l'autre versant, le versant public de l'existence. L'idéal normatif d'humanité, qui oblige à reconnaître des êtres juridiquement libres et égaux, va tendre à se réaliser au dehors, dans la vie économique et dans la vie politique. Les individualités concrètes, elles, sexuées, primitivement dépendantes, avides d'amour et de reconnaissance, se construisent dans l'espace privé de la famille. Le principe abstrait s'accompagne d'une assomption subjective et individuelle au sein de la famille, qui permet à l'individu d'être reconnu dans ses caractéristiques singulières. C'est cette articulation très particulière qui donne à la famille moderne sa fonction individualisante: elle maintient un espace d'expression de la subjectivité pour des êtres destinés à se comporter au dehors en «hommes en général», reconnus certes dans leur vie publique mais «d'une manière tronquée, en fonction du rôle qu'ils y jouent». Dans la famille moderne, l'individu est à la fois reconnu dans sa singularité et préparé à entrer dans la vie collective.

Aujourd'hui: privatisation de la famille

Cette articulation entre la famille et la sphère publique est effectivement cruciale pour l'éducation. Il ne s'agit, certes, que d'un modèle, mais il a la vertu d'éclairer les difficultés présentes. L'éducation de l'homme était alors indissociable de la visée d'un progrès de l'humanité. À l'apogée de l'époque moderne – à la fin du XIX^e siècle –, ce double processus était assumé délibérément et envisagé dans ses multiples tensions. Devenir homme, disait-on, c'est devenir un individu pleinement conscient de soi-même à l'intérieur d'un collectif. La formule de Kant est reprise à foison: déployer l'humanité en chaque enfant, c'est aussi «ouvrir une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse»⁸. L'éducation est conçue, indissolublement et dialectiquement, dans une double composante psychologique et sociale. À la famille est dévolu en priorité le rôle d'individualisation, avec ce que cela comporte, dans un mixte d'autorité et de sollicitude, d'apprentissage du contrôle de soi. À l'école, spécifiquement, la charge d'introduire à des connaissances plus abstraites, à la culture universelle. L'un ne peut aller sans l'autre, et il est entendu que l'instruction prolonge l'œuvre des familles et ne peut la remplacer.

Comment ne pas voir que la séparation, et donc a fortiori l'articulation, entre différents niveaux d'appartenance est devenue aujourd'hui difficilement concevable, tellement public et privé se confondent et se superposent? Je relèverai deux aspects particulièrement significatifs du phénomène.

Pour qu'il y ait articulation, il faut d'abord qu'il y ait distinction. Or depuis une trentaine d'années, la frontière entre privé et public s'est largement obscurcie. D'un côté, le public s'introduit dans les espaces privés. Toutes les communautés de vie sont saisies par l'abstraction du droit; les normes et rôles que la modernité recueillait de la «nature» biologique ou de la coutume et qui étaient assumés subjectivement, à l'abri de l'organisation politique, sont mis en question au nom de la rationalisation des relations.

D'un autre côté, le privé prend position sur la place publique. La quête d'individualisation, hier assumée par la famille, justement parce qu'au dehors il fallait se comporter en individu abstrait, s'étend désormais à toutes les sphères de la vie collective. Les moindres recoins de l'intimité et des relations inter-personnelles s'exhibent dans les médias. La société civile tend à se constituer à partir du regroupement de particularités revendiquées au grand jour: orientation sexuelle, origines ethniques, croyances religieuses, appartenances régionales. L'espace public et professionnel est sommé de prendre en compte les individualités concrètes et les intérêts particuliers. Tout cela concourt à l'obscurcissement de la notion – au demeurant complexe – d'intérêt général.

Cette confusion produit ses effets les plus marquants dans l'école d'aujourd'hui. L'école a certes toujours occupé une position très particulière, à la charnière du privé et du public: en tant qu'enfant, l'élève demande en effet à être considéré dans sa singularité, au regard de ses besoins et de son développement propres; mais il rencontre déjà, progressivement, l'imperson-

⁸ H. Marion, *L'éducation dans l'Université*, A. Colin, 1893, p. 228.

nalité des relations collectives et l'objectivité des savoirs transmis.

La saisie de cette distinction entre la vie privée et la vie publique, entre le particulier et le général, est si peu évidente qu'on en faisait, à la naissance de l'institution scolaire, l'une des fonctions explicitement assignées à l'éducation. C'est à l'école qu'on apprenait à connaître la diversité de ses appartenances et à les hiérarchiser⁹.

Or, aujourd'hui, la dimension publique et institutionnelle de l'école est devenue chose étrange et inacceptable. Enfants et parents eux-mêmes contestent cette impersonnalité pourtant modérée. Il n'est pas rare que, lors de ces réunions où les enseignants expliquent aux parents les programmes, les méthodes et les exigences de la scolarité, ces derniers manifestent leur impatience d'entendre parler de «leur» enfant et réclament le respect de leur «singularité».

Par ailleurs, la relation entre la famille et la sphère politique s'est profondément modifiée. La mise en place de l'État-providence n'est pas sans conséquences sur la disparition de la visée collective de l'éducation familiale. L'État prend désormais en charge l'instruction, mais aussi l'éducation globale: soins, santé, subsistance matérielle, loisirs. Il assure ainsi aux familles une certaine sécurité qui, bien qu'encore imparfaite, représente un réel progrès. Mais il modifie également la représentation que les familles peuvent

se faire de leur rôle. Nos «démocraties providentielles», en assumant désormais une bonne part des charges matérielles et éducatives autrefois dévolues aux familles, contribuent à masquer aux yeux des parents la destination de l'éducation vers le dehors et vers le futur.

Comme le note Antoine Prost avec justesse, dans des sociétés de pénurie, la famille était «le lieu privilégié du premier apprentissage des nécessités de la vie sociale: le travail, l'obéissance, l'endurance»¹⁰. Les familles de la société d'abondance – qui n'en reste pas moins une société travaillée par la peur de l'avenir – se concentrent sur la visée du bonheur actuel de chacun de leurs membres. Cela n'est pas sans impact sur les attentes des uns et des autres vis-à-vis de l'école. Il semble bien que les parents souhaitent avant toute chose que l'école assure au présent le bien-être des enfants et qu'elle ne trouble pas la quiétude familiale. Ils en arrivent à «oublier» la nécessité de l'acquisition d'une culture sans laquelle ni l'émancipation des enfants, ni l'indépendance de la société future ne peuvent pourtant se concevoir. La rupture avec la vie collective à laquelle la famille était censée préparer l'enfant semble consommée.

La famille reste le lieu des relations affectives et personnelles, mais, déconnectée de ce qui faisait à la fois son fondement et sa destination, elle fonctionne plutôt comme un rempart contre la vie publique. La relation à l'enfant se transforme: l'égalisation démocratique fait de ces êtres sem-

⁹ Voir par exemple Ch. Renouvier, *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laïques*, 1875, Paris, INRP, 2002, pp. 33-34: «Il faut se garder de comparer l'État à une famille...».

¹⁰ A. Prost, *Éducation, société et politique*, Paris, Seuil, 1992, p. 26.

blables et pourtant différents des sujets de droits. L'enfant entre désormais dans un rapport d'égal à égal avec ses parents. En apprenant que tout est négociable, il découvre une humanité sans passé et sans règles préétablies. Il ne s'agit pas, contrairement à la thèse d'un sociologue comme Antony Giddens, d'un simple prolongement de la modernité démocratique, d'une sorte de « démocratisation de l'intimité ». La thèse est séduisante, mais elle ne rend pas compte du dédoublement qu'opérait la modernité entre l'espace privé et l'espace public.

Le public, c'est d'abord ce qui est commun à des êtres – égaux à ce titre – capables de se diriger selon la raison, abstraction faite de leurs différences. Mais c'est aussi ce qui est institué par ces mêmes êtres pour organiser la vie commune. La dimension d'institution est inséparable de la vie publique. Celle-ci est impensable en termes d'indépendance radicale des individus, mais elle fait fond au contraire sur l'autonomie, c'est-à-dire l'aptitude à se conduire selon des règles librement acceptées.

C'est précisément cette tension entre la singularité personnelle et une certaine idée de l'homme universel, principalement défini par la raison, qui était clairement assumée par l'humanisme dans sa version moderne, au moins depuis le XVIII^e siècle. Tocqueville avait bien noté qu'elle portait en germe, non pas la démocratisation de toutes les sphères de la vie personnelle, mais plutôt l'exacerbation du souci de soi et le déni du collectif et de l'histoire; en d'autres termes, la négation de la démocratie. Il nous faudra peut-être ajouter: la négation de l'éducation. Car un

enfant conçu pour «être lui-même», indépendamment d'une communauté qui le précède et le dépasse, un être dont l'autonomie n'est pas à conquérir, mais dont l'indépendance est postulée dès la naissance, a sûrement toujours besoin de soins et de protection, mais pas d'éducation.

C'est aujourd'hui toute l'organisation sociale du passage de l'enfance à l'âge adulte qu'il nous faut repenser, si nous voulons préserver la possibilité d'éduquer. On le voit bien, ce n'est pas, en tout cas pas seulement, en introduisant à l'école l'apprentissage du «vivre-ensemble» ou encore «l'éducation à la civilité» que nous rétablirons quelque chose qui s'apparenterait à ce que Durkheim appelait la «fonction collective» de l'éducation. Toute une série de séparations et de relations qui structuraient la vie humaine, et a fortiori l'éducation, sont à élaborer de manière nouvelle.

Il nous faut maintenant remonter à la source de cette articulation moderne entre famille et vie publique. C'est en effet dans la nature même du lien conjugal moderne que nous pourrions cerner ce qui pousse la famille à concevoir l'enfant comme être destiné à entrer dans un univers qui la dépasse.

La relation entre époux: un sentiment qui se fait histoire

Le mariage moderne n'est plus un mariage arrangé, il est une histoire d'amour. Et cet amour s'objective dans un projet ou, comme le dit le

démographe Louis Roussel, il se fait histoire. L'alliance entre un homme et une femme résulte d'une relation amoureuse qui va s'objectiver dans l'enfant. Il faut, nous dit Dagenais, mesurer l'importance capitale de cette «médiatisation amoureuse» de la relation conjugale: «l'extension du sentiment amoureux, de la quête d'une reconnaissance à travers l'amour, surtout à partir de la fin du XVIII^e siècle, est un phénomène sans équivalent dans l'histoire du monde».

C'est à une véritable phénoménologie de l'amour que l'auteur nous invite, regrettant que, par crainte de «désenchanter l'amour», on n'ait pas davantage porté l'attention sur la signification anthropologique de ce phénomène dans sa configuration moderne. Comment comprendre le besoin d'amour à l'époque moderne? Alors que le sujet traditionnel se voyait comme l'incarnation d'un archétype plus général, intégré dans un monde objectif qui lui assignait une identité et un genre, l'individu moderne doit se construire subjectivement et personnaliser son rapport au monde. Pour cela il a besoin de se voir confirmé dans la conscience qu'il a de sa singularité. L'amour moderne est une quête de reconnaissance.

De ce besoin nouveau naît une prise de conscience primordiale: par l'amour, la personne réalise que son identité propre provient de la relation à l'autre.

Mais il y a plus. L'amour moderne, reconnaissance des subjectivités, est aussi une «mise en commun des genres». Il assume, comme l'élément fondamental de l'identité des êtres, la

différence des sexes. C'est parce qu'il y a incomplétude sexuelle et désir que les deux êtres sont portés l'un vers l'autre. Ils se demandent l'un à l'autre la reconnaissance de leur identité sexuée. Chacun accepte son genre pour l'autre, joue son rôle d'homme ou de femme pour satisfaire le désir de l'autre.

La relation amoureuse se transcende dans une nouvelle entité, le «nous» que produit la relation. En passant du «je» et du «tu» au «nous», l'amour crée une autre forme de vie, une vie en commun. Car il ne se satisfait pas d'une reconnaissance narcissique, pas plus qu'il ne recherche l'intensité immédiate des satisfactions qu'il procure. Il tend à s'objectiver dans un «monde commun personnalisé», selon l'expression de Luhmann¹¹. Il y a une «vocation mondaine» de l'amour romantique: les amants, bien loin de se sauver du monde avec leur amour, construisent un «projet de monde». Ce projet, le plus souvent, se concrétise dans l'enfant. La relation des amants tend à se prolonger dans un être vivant qui leur survivra. Comme le dit Hannah Arendt: «Avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde».

Plus simplement, disons que le lien conjugal moderne, en s'objectivant dans l'enfant, assurerait la stabilisation du couple et son orientation

11 Niklas Luhmann, *Amour comme passion. De la codification de l'intimité*, Paris, Aubier, 1993.

vers l'avenir. Cet engagement dans la durée, assumant sa part dans la continuité de l'espèce, objectivant la différence des sexes, faisait de la famille une institution collective. C'est en son sein que l'enfant pouvait appréhender la différenciation sexuelle et la succession des générations. Ces repères institutionnels avaient en outre une haute portée symbolique. Ils permettaient à l'enfant de se concevoir comme un relais dans la chaîne des générations, comme un être destiné à se diriger vers les autres et vers la vie publique. Il n'est pas inutile de s'interroger sur les effets à venir de l'effacement de ces « cadres » institutionnels et symboliques.

Aujourd'hui: à chacun sa liberté.

L'enfant au centre

Aujourd'hui, c'est l'enfant qui fait la famille, quand elle tente de se maintenir autour de lui. C'est l'arrivée de l'enfant qui fonde la famille et en constitue le pivot.

Le principe d'indissolubilité glisse de la conjugalité à la filiation. Le lien d'engendrement devient la seule garantie de continuité et de stabilité de la famille.

Le lien amoureux, lui, constitue les couples dans des arrangements divers et mobiles. Il requiert l'authenticité du sentiment et l'intensité de la passion. Chacun s'attache à garder son indépendance dans une relation qui fait l'objet de négociation rationnelle (partage des tâches domestiques, non-cohabitation, décision d'enfanter ou de ne pas le faire), un rapport de personne à personne où chacune se conserve dans sa séparation et qui n'est pas destiné à donner un « nous ».

On pourrait penser que, dans cette légèreté de l'union, les hommes et les femmes ont acquis un degré de liberté supplémentaire. Il semble bien cependant qu'ils n'y trouvent pas cette reconnaissance réciproque et cette objectivation du lien susceptibles de donner à chacun l'assurance de soi, si l'on en juge par la quête éperdue de satisfaction affective qui se manifeste par exemple dans le désir d'enfant.

L'amour conjugal moderne impliquait la stabilité du lien. C'est aussi la dimension institutionnelle qu'avait acquise malgré tout la famille, dans son intégration-subordination à un ensemble plus vaste qui assurait son établissement dans la durée.

Toujours est-il que le revers de l'effacement de l'institution, c'est l'insécurité et l'immaturation des personnes, qui ont besoin d'enfants pour leur propre équilibre affectif: « le narcissisme des parents contemporains, qui, de manière infantile, ont besoin d'enfants pour leur équilibre émotif, n'a rien à voir avec le rapport moderne, qui suppose et appelle des adultes émancipés ».

Ce qu'on observe, c'est d'abord une espèce d'errance existentielle qu'illustre la difficulté actuelle à nommer le « conjoint » (mon ami, mon chum, ma blonde, ma fiancée, mon concubin, ma compagne, mon époux, mon ex...): « nous errons comme des aveugles dans nos nouveaux rapports d'alliance ». Mais c'est surtout la transformation de ce que peut signifier mettre au monde un enfant. Comment, lorsqu'on ne l'inscrit plus dans la durée, dans une histoire à la fois personnelle et collective, peut-on lui transmettre

ce qui lui permettra de créer lui-même son histoire? Certes, selon la loi, les parents assument conjointement leur responsabilité parentale. En réalité, on sait que de nombreux enfants perdent tout contact avec l'un de leurs parents en cas de divorce ou de séparation. Quand la famille abandonne sa «vocation mondaine», quand rien dans le projet des parents n'indique à l'enfant sa destination vers un avenir social, il devient difficile pour celui-ci d'entrer dans un projet d'émancipation, d'imaginer faire un jour sa place dans un collectif.

L'extinction de cette destinée à la fois familiale et collective de la relation amoureuse au profit de la recherche d'authenticité affective et de maîtrise rationnelle du «monde vécu» ne condamne aucunement la famille, bien au contraire. La fragilisation des liens s'accompagne d'un surinvestissement de ces mêmes liens.

La famille est toujours prisée, non plus en tant que «projet de monde», mais, au travers de ses multiples recompositions, pour les satisfactions qu'elle procure à ses membres, et comme rempart contre l'aspect public de l'existence. Famille refuge, dont on s'étonne que les enfants devenus adultes ne s'échappent pas... À l'amour conjugal s'est substitué l'amour de l'enfant, un amour qui vise le bonheur présent, et tend à reléguer dans l'ombre les multiples contraintes qui permettraient pourtant à l'enfant de devenir un jour capable de vivre et de penser par lui-même. Vivre sans avoir besoin de la tutelle d'autrui: voilà ce que l'on appelait naguère «l'émancipation».

Une socialisation normative et méthodique

L'émancipation de l'enfant constitue la visée première de la famille moderne, et cela la distingue nettement de la famille traditionnelle. Celle-ci intégrait bien l'enfant dans un collectif, mais elle le faisait en considérant le «petit homme» comme un être défini par sa condition sociale. L'éducation consistait alors à inscrire l'enfant dans la continuité d'une lignée en lui transmettant le patrimoine familial. Au rebours de cela, la famille moderne se réalise vraiment lorsque ceux qu'elle a nourris et aimés rompent avec elle.

L'élément nouveau et capital, c'est qu'elle doit prendre en compte la possibilité d'un avenir autre pour l'enfant, en dehors de la famille. Elle doit former des êtres qui lui échapperont en sortant de sa tutelle. Ce souci formateur, éducatif et moralisateur à l'égard de l'enfant est une donnée fondatrice de la modernité. Souci constant de l'enfance, soit pour réformer un être dont on se méfie absolument (Luther et Calvin), soit pour former aux Lumières de la raison un être naturellement bon et tout à fait malléable (Rousseau ou les humanistes).

Il importe de saisir à quel point la sortie des sociétés de tradition transforme la conception éducative de la famille. La famille devient le premier vecteur de l'émancipation des individus. C'est à elle qu'il revient d'armer l'enfant pour le futur. Il lui faudra à la fois faire d'un être immature une personne autonome, et faire d'un individu concret et singulier un être capable de se comporter en personne universelle.

La première dimension va de pair avec une conception non native de la liberté et de l'autonomie. L'autonomie n'est pas donnée à la naissance, elle doit se forger par l'éducation, avec l'aide des adultes. La deuxième dimension tient à l'universalisation et à la mobilité des conditions. Destiné à entrer à sa majorité dans le monde professionnel et dans la vie politique, l'enfant doit apprendre à s'abstraire de ses particularités et à se placer au point de vue du collectif.

Avec le «souci de l'enfant», s'introduit un rapport éducatif tout à fait nouveau. On se préoccupe d'éduquer les enfants de manière à la fois individualisante et universalisante, et cela va passer par tout un ensemble constitué de normes, de rôles et de scolarisation méthodique. Il n'est pas inutile de rappeler les modalités de ce processus si l'on veut mettre en lumière ce qui a changé.

L'éducation moderne ne se conçoit pas sans l'incorporation de normes. C'est un point qui a été largement relevé, le plus souvent pour dénoncer sa composante d'inculcation autoritaire. L'une des données fondatrices de la modernité est le souci moralisateur à l'égard de l'enfant. Qu'il soit considéré comme un être encore privé de raison ou comme un être initialement mauvais, l'enfant doit apprendre à se conduire selon des règles. L'éducation corporelle et l'éducation morale, comme le montrent les traités de civilité puérile qui fleurissent au XVII^e siècle, visent à faire adopter à l'enfant des normes de comportement. L'enfant apprend ainsi les usages de son rang et de son monde, mais il intériorise surtout un certain type de rapport «pédagogique» à l'égard de lui-même, le rapport normatif que ses parents

et ses maîtres ont à son endroit: un être humain s'applique à lui-même des règles. Il comprend alors que devenir un individu comporte une dimension de travail sur soi. Ce qui fait qu'un être est «un» et «même» dans le temps et à travers la diversité de ses actes et des groupes dans lesquels il évolue, c'est sa capacité à se diriger et à se conduire en conscience. Ceci doit faire l'objet d'un apprentissage dont la famille est la première responsable.

Les parents sont ainsi amenés à jouer des rôles complémentaires. La famille moderne inaugure la tenue conjointe du rôle parental, et redéfinit, à des fins éducatives, les rôles paternels et maternels. En même temps que de «découverte de l'enfance» à l'époque moderne, il faut aussi parler, selon Dagenais, de «découverte de la parentalité». Car il y a une solidarité parentale proprement moderne entre une mère proche de l'enfant et un père figure d'autorité. Cette répartition des rôles, qui nous semble aujourd'hui connectée à un modèle patriarcal dépassé, n'est peut-être pas un simple avatar de l'histoire. Elle pourrait bien refléter une dimension anthropologique essentielle, à laquelle la psychanalyse a donné, à la fin du XIX^e siècle, sa formulation théorique.

Ce moment est crucial pour la période qui nous occupe. L'œuvre de Freud, en dégageant les deux principes fondateurs du psychisme, plaisir et réalité, met en évidence les deux pôles également nécessaires dans l'éducation, le pôle de l'amour, qui veut le bien-être de l'enfant, et le pôle des interdits, qui introduit au sens de la loi.

Sur ce point, Dagenais invite à relire un sociologue fort peu prisé aujourd'hui, Talcott Parsons, qui a, selon lui, fortement contribué à la compréhension sociologique de la structuration psychique de la personne. Dans ses travaux des années 1950-1960, Parsons a intégré l'hypothèse freudienne dans une analyse systémique et fonctionnelle des relations familiales, en insistant sur l'importance de la différenciation sexuée des « rôles » parentaux¹². S'il y a bien une chose qui participe de la construction de chacun, c'est la découverte de son identité sexuée. Tout en prenant des distances avec la qualification et la répartition adoptées par Parsons – « instrumentale » et tournée vers l'extérieur pour le père, « expressive », affectueuse et biologique pour la mère – Dagenais pose cette question difficile, que d'aucuns aujourd'hui voudraient renvoyer dans les limbes d'une « psychanalyse d'un autre âge »¹³: la confrontation de l'enfant à des modèles parentaux différenciés sexuellement contribue-t-elle à la formation de son identité sexuée ? Plus encore que la psychanalyse, ce sont les « rôles » eux-mêmes qui font l'objet d'attaques en règle, pour l'identification forcée qu'ils supposeraient avec des constructions sociales porteuses de domination. La notion de « rôle » met pourtant en relief le fait que les mêmes individus participent à de nombreuses sphères de la vie sociale. Chacun a de multiples rôles, et nul n'est assigné, de l'extérieur, à un rôle unique.

12 T. Parsons and R. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, New York, Free Press, 1955.

13 Cf. J.C. Kaufmann, « *Le mariage n'est plus ce qu'il était* », *Le Monde*, 28 mai 2004.

Dans la famille moderne, les rôles, féminin et masculin, de père et de mère, ne constituent pas l'identité des personnes, mais ils sont assumés existentiellement par les personnes qui les portent. La famille moderne « matérialise » et objective aux yeux de l'enfant la contrainte de l'échange, en faisant de cet échange le support de l'individualisation. La différence des sexes est partie prenante de cet échange. Elle est, on l'a vu, assumée subjectivement dans la relation amoureuse. Elle l'est aussi dans la relation parentale, celle qui va permettre au fils ou à la fille de valoriser son propre sexe et de s'identifier au parent du même sexe.

Un autre pôle du processus d'individualisation-socialisation est assuré par la scolarisation, qui se met en place à partir du XVII^e siècle. A partir du moment où l'enfant est bien distingué de l'adulte, il devient un être à part qu'il convient de penser à part et de former en tenant compte de son développement propre. Il n'est plus possible d'en rester à l'apprentissage traditionnel par imitation ou imprégnation.

Le nouveau « souci de l'enfant » va s'accompagner d'une scolarisation méthodique. La *Ratio studiorum* publiée en 1599 par les Jésuites donne le coup d'envoi à ce qui va devenir la base de l'éducation moderne: une véritable pédagogie rationnelle, qui suppose d'une part de se préoccuper de l'élève réel, d'autre part de concevoir méthodiquement et progressivement les connaissances qui doivent lui être enseignées et la manière de les transmettre. L'étape suivante, celle qui, deux siècles après, conçoit et institue l'instruction publique, correspond à la dynamique

du projet démocratique. La dimension sociale et historique arrive au premier plan et l'on en vient à considérer l'éducation comme une question fondamentale pour la collectivité. C'est à partir d'elle que se constituera le monde futur. L'école fera de l'enfant un «citoyen» apte à participer au gouvernement commun d'un peuple libre. La composante d'abstraction et d'universalisation, inhérente aux savoirs à acquérir, participe de la formation de ces êtres désormais «condamnés» à prendre en charge leur destin, et à participer à l'œuvre collective.

Ainsi, à travers toute une série de régulations mises en place par la famille et par l'école, les deux institutions participent de concert à l'émancipation de chacun et au progrès de la collectivité.

Aujourd'hui: La conquête de l'égalité

Cette époque est définitivement révolue. Nous avons aujourd'hui rompu délibérément avec cet univers de normes et de rôles. Les normes sont perçues comme un frein opposé à la liberté de l'enfant.

On veut celui-ci autonome, sans toutefois saisir la dimension de maîtrise de soi qu'implique cette autonomie. Les rôles s'effacent également, sous le double effet de l'égalisation des individus et de la valorisation de la spontanéité. La solidarité parentale moderne entre un père figure d'autorité et une mère proche de l'enfant a éclaté, et pas seulement en raison du divorce des époux.

Les familles «normales» refusent également le rabattement générique des rôles parentaux, pour ce qu'il signifiait d'inégalité et de dépendance

de la femme. Il n'y a plus que des personnes singulières.

L'identification à des rôles, forcément arbitraires, est désormais perçue comme un enfermement inacceptable, dans le déni de la part de «jeu» que tout rôle suppose et autorise, et des repères qu'ils peuvent fournir à un psychisme en construction. La remise en question des «genres» participe de la contestation du caractère patriarcal de la famille moderne, mais aussi de la légitime (et encore inaboutie) exigence d'égalité professionnelle et politique des femmes.

Pourtant, entre l'arbitraire de l'imposition culturelle et la naturalisation de la différence, il y certainement place pour une autre configuration que cette «indistinction des sexes» dont Dagenais nous décrit avec un effroi à peine masqué les effets dans le Québec d'aujourd'hui: perte d'identité, anomie, refus de la paternité, figures «aberrantes» de la maternité conçue comme un travail ou revendiquée comme un droit...

La disparition des régulations qui orientaient les individus et donnaient une signification à leur vie en commun laisse place à un désarroi manifeste. Il ne faut pas, par exemple, sous-estimer un point qui concerne les hommes, et dont les effets sont sensibles dans l'institution scolaire. Les symptômes de la fragilisation de l'identité masculine sont aujourd'hui amplement médiatisés: difficultés scolaires, délinquance et conduites suicidaires sont massivement le fait des jeunes garçons. Or le masculin était par excellence porteur de l'idéal moderne d'humanité. Celui-ci est attaqué, avec les valeurs qui le caractérisaient: «la compéti-

tion pour affronter le caractère agonistique de la vie sociale, le déni de sensibilité qui met en mesure d'agir sans attendre de reconnaissance concrète, l'estime de la vie publique davantage que celle de la vie personnelle, etc.».

Ces dimensions sont attaquées comme masculines alors qu'elles étaient avant tout individualistes. Il faudra un jour se pencher sur la signification et les effets de cette déconstruction des valeurs réputées masculines à laquelle nous assistons aujourd'hui. Elle signale peut-être, à son tour, le déclin de cet individualisme typique de la modernité, qui cherchait à composer, dans un équilibre sans doute précaire, la dimension subjective de l'humanité avec un nécessaire oublié de soi au service du collectif.

Mais le point le plus important, celui qui nous occupe ici, concerne la scolarisation. Le lien autrefois établi entre la famille et l'école se trouve aujourd'hui considérablement affecté. Les parents, soucieux avant tout du bien-être de leurs enfants, semblent abandonner pour eux le projet d'émancipation.

La famille considère l'enfant comme un sujet, mais sans lui donner les clés de son indépendance future, et elle le scolarise en vue de son épanouissement. Il semble bien que, lorsque la fonction régulatrice de l'institution familiale vient à manquer, la complémentarité entre la famille et l'école devienne improbable. La compréhension de cette rupture entre les deux institutions est, nous semble-t-il, l'apport majeur de l'hypothèse proposée par Dagenais.

L'obligation de se soumettre à plus haut que soi,

la capacité de surmonter les frustrations, autrefois apprises dans la famille, disparaissent aujourd'hui de la première expérience de l'enfant.

Le choc est grand pour celui-ci lorsqu'il entre à l'école et rencontre à la fois les règles de la vie collective et cet univers de normes que constituent les apprentissages. Ayant acquis dans la famille la conviction que tout peut être négocié, l'enfant est conduit à considérer toute norme imposée comme arbitraire, voire absurde.

Beaucoup de parents, de leur côté, ne voient plus dans l'acquisition des connaissances que la difficulté et le «stress» qui lui sont associés. Cela ne facilite pas l'entrée dans une culture qui, qu'on le veuille ou non, s'impose à chacun d'entre nous. L'école et l'ensemble de la société subissent ensemble le contrecoup de ce rejet sur l'extérieur de la fonction éducative et normative de la famille.

Ce sont les parents eux-mêmes qui, ne manquant pas de bon sens et percevant bien que quelque chose manque à leurs enfants, demandent davantage d'institution, d'étayage éducatif, parfois même de prise en charge psychiatrique. La contradiction est de taille: d'un côté, on ne veut pas d'institution, de l'autre on en demande. Elle nous conduira nécessairement à une réflexion de fond, dont nous allons, pour conclure, ébaucher quelques éléments.

Des conditions anthropologiques

L'analyse proposée ci-dessus fait apparaître quelque chose de capital. Certaines transformations peuvent toucher les conditions fondamentales du devenir-homme de l'humanité: solidarité entre la famille et la collectivité, orientation vers l'avenir de la relation parentale, différence des sexes et des générations, finalité sociale des pratiques éducatives.

Un équilibre s'est rompu, et il nous revient d'en construire un autre. Nous pouvons tirer parti de ce que nous apprend cette histoire, en préservant ce qui reste fondamental dans ce qu'elle a mis au jour.

La reconnaissance des droits des individus, l'émergence d'un sujet libre et responsable au travers de ses multiples déterminations, cela n'impliquait pas nécessairement l'effacement d'une autre composante de l'individu, sa condition historique, avec cette conséquence majeure: aucun sujet ne peut se construire seul, ni trouver en lui-même le sens de sa vie. Nous assistons à l'émergence d'un monde nouveau. Nous vivons probablement, en ce qui concerne les formes de la transmission, parentale, scolaire ou culturelle, une rupture de même ampleur que celle qu'ont connue les hommes de la Renaissance. Il nous revient de prendre la mesure du changement, si nous ne voulons pas seulement le subir.

À travers son histoire, l'humanité met en place des régulations et des systèmes qui se transforment irréversiblement sous l'effet de multiples facteurs. Prendre acte en conscience de ces discontinuités, analyser les transformations dont témoignent les pratiques présentes, cela n'interdit pas de s'interroger sur les dimensions essentielles qui rendent possible l'éducation. Il y a peut-être un invariant dans cette histoire, qui touche à la fois les conditions de fonctionnement de la communauté humaine et les conditions de l'éducation.

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut, à partir de cette étude, poser au moins trois choses difficilement contestables. Pour devenir un homme ou une femme, l'enfant doit :

- apprendre à maîtriser ses désirs et à différer leur satisfaction ;
- construire son identité à travers les autres et échanger avec des adultes auxquels il peut s'identifier ;
- s'approprier une culture, rencontrer l'institution et ses règles, découvrir l'impersonnalité des rapports sociaux.

Posons la question autrement. Qu'est-ce qui permet à l'homme d'accéder à l'humanité ? À quelles conditions un enfant accède-t-il à la liberté et peut-il devenir un adulte capable de s'insérer dans la société qui l'accueille ?

Apprendre la liberté

Le premier point nous ramène à une caractéristique de l'individu aussi bien que de l'espèce humaine, caractéristique pour laquelle Jean-

Jacques Rousseau a dû inventer le néologisme de perfectibilité. Il s'agit de cette qualité très spécifique qui distingue l'homme de l'animal, la faculté de se perfectionner, « faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous, tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans »¹⁴.

En pointant l'historicité de l'humanité, dans sa double dimension, individuelle et collective, Rousseau dégageait le ressort de toute éducation : l'homme est cet animal qui se détache du règne de la nature, fait son histoire, transforme son rapport avec le monde et avec ses semblables. Cette condition historique est la conséquence de l'aptitude de l'homme à la liberté, entendue comme « capacité d'acquiescer ou de résister ». Mais elle signifie aussi que la liberté en puissance n'est pas effective dès la naissance. C'est par l'éducation et la vie collective que le petit d'homme passe de l'état de nature à la liberté.

On perçoit ici le caractère paradoxal de l'expression antique vulgarisée par Nietzsche, et si mal interprétée aujourd'hui : « Deviens ce que tu es », ne signifie pas « être soi-même », comme le veut l'idéal contemporain d'authenticité, qui gomme l'aspect dynamique de la formule. Elle indique au

¹⁴ J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, [1755], in *Œuvres Complètes*, Gallimard-Pléiade, tome III, p.142.

contraire que la véritable liberté, qui n'est pas la liberté animale d'obéir à ses pulsions, fait l'objet d'un apprentissage.

C'est même, sans doute, le premier des apprentissages, celui que vise avant tout l'éducation. La liberté n'est pas donnée, elle suppose un «travail», une progressive maîtrise de soi dont les parents sont les guides et les initiateurs. La difficulté est de taille, on en conviendra.

Le problème fut magistralement exposé par Kant : comment unir, dans l'éducation, la contrainte nécessaire et la liberté ? Comment, sous prétexte de protection, ne pas enfermer les «mineurs» dans une attitude de soumission et une incapacité définitive à se diriger par eux-mêmes ? Certes il faut bannir le dressage, mais il est difficile d'envisager une quelconque éducation hors de toute limite opposée à l'impétuosité des désirs. Sans un effort permanent pour concilier contrainte et liberté, et ceci de manière très précoce, on risque bien de passer à côté de l'objectif si souvent énoncé aujourd'hui, et au demeurant primordial, d'épanouissement de l'enfant.

La liberté s'acquiert par l'éducation. Ce qui vérifie, si besoin est, cette conviction de Rousseau et de Kant, c'est la simple observation des tout-petits, à travers l'importance qu'ils accordent spontanément au regard de l'adulte présent à leurs côtés. Avant d'entreprendre une action à risques, l'enfant sollicite le regard de l'adulte, et, à travers ce regard, une autorisation. Autorisation recherchée par l'enfant, indispensable à sa liberté d'action, et qui nous entraîne bien loin de l'autorité abusive si justement décriée. Au contraire,

cette autorité faite de sollicitude et de présence bienveillante est source de liberté. Elle permet à l'enfant de s'approprier les contraintes du monde dans lequel il lui faudra vivre, de les maîtriser et d'y résister éventuellement.

C'est ce sur quoi insistait le grand pédagogue Célestin Freinet, quand il insistait sur le rôle de la famille comme «recours-barrière» sur lequel l'enfant, parce qu'il est faible et dépendant de son milieu, peut s'appuyer pour tester sa puissance d'agir¹⁵. Il ajoutait d'ailleurs que les barrières sont essentiellement mobiles, car adaptées à l'âge de l'enfant et aux difficultés du chemin.

Mais le point le plus important est peut-être le suivant : cette autorité en vue de la liberté est ce qui permet à l'être humain d'accéder à l'autonomie, entendue comme la capacité de se conduire selon ses propres règles. L'autorité des parents conduit l'enfant à intérioriser un certain type de rapport à lui-même, précisément le rapport à la règle. Elle permet la naissance d'un «sentiment» assez énigmatique mais dont on se demande comment on a pu en négliger l'importance dans une éducation démocratique : le sentiment d'obligation. Qu'il s'agisse d'obéir au devoir, ou d'obéir à la voix de sa conscience, ou encore d'obéir à la loi, toute vie morale et a fortiori toute

15 Célestin Freinet, *Essai de Psychologie sensible* [1945], in *Œuvres pédagogiques*, T. I, Paris, Seuil, 1994, p. 420. Freinet remarque qu'à son époque le «recours» a pris le pas sur la «barrière», avec l'humanisation de la famille : «la famille reste bien un recours, mais parfois trop complaisant. Il lui arrive de faillir totalement à son rôle naturel aussi de barrière. C'est aujourd'hui l'enfant qui, plus ou moins, tend à affirmer son autorité inconsciente et malade, à imposer ses volontés et ses fantaisies. Nous sommes au siècle de l'enfant gâté, et cela est grave». *Ibid.*, p. 421.

vie démocratique enveloppent la notion d'im-pératif, justement parce qu'elles reposent sur la liberté humaine.

On n'ose plus parler aujourd'hui de devoir ou d'obligation, à tel point que la notion de loi semble avoir perdu toute signification aux yeux des jeunes, comme le montrent certaines enquêtes sur «les lycéens et la démocratie». Si la loi n'est plus perçue par les adolescents autrement que comme une restriction abusive de leur liberté, ce n'est sans doute pas qu'ils ont manqué d'éducation civique. C'est peut-être que la notion d'obligation leur est devenue totalement étrangère. Rares sont les études qui s'interrogent sur la nature exacte de ce «sentiment» et sur les conditions de son émergence chez l'homme. Il faut revenir aux travaux d'un psychologue du début du XX^e siècle, Pierre Bovet, pour trouver une analyse de cette notion cruciale, analyse qui a fortement inspiré un savant peu réputé pour son autoritarisme, Jean Piaget.

Il y aurait, à l'origine du sentiment de l'obligation, le respect des consignes données par des personnes en qui l'on a confiance. Et ces personnes que l'on respecte au moment de l'entrée dans la vie, ce sont en premier lieu les parents. Or, la conviction de Bovet est que le respect pour les personnes est lui aussi un sentiment, mais un sentiment primitif, antérieur à celui du devoir, justement parce qu'il en est la source. L'enfant a besoin d'aimer et d'être aimé; il se sent faible et veut être protégé.

Amor et timor, telles sont les deux caractéristiques de la constitution morale du tout-petit. Le

respect est ce sentiment mixte composé simultanément de l'affection et de la crainte que le petit enfant éprouve vis-à-vis de ses parents et de l'adulte en général. Il se constitue primitivement, dit Bovet, par la confiance en l'adulte. La façon dont s'établissent, chez l'individu, les rapports de personne à personne conditionne tout le système des obligations. Jean Piaget ne tardera pas à faire son miel de cette généalogie du respect. Car non seulement elle corrobore ses observations concernant le jugement moral des enfants, mais elle lui donne la clé de cette difficile conciliation, dans l'éducation, entre la contrainte nécessaire et l'autonomie visée. L'enfant, selon lui, évolue d'un rapport de respect «unilatéral» envers l'adulte à un rapport coopératif de respect mutuel.

L'intérêt d'une telle analyse est qu'elle fait apparaître, d'un point de vue anthropologique, une condition fondamentale de toute éducation: l'indispensable confiance en l'adulte, au début de la vie.

Dans cette perspective, c'est toute la question de l'autorité en éducation qui est à repenser. Une autorité qui, sans être oppressive, établit la confiance dans la règle transmise, qui assume la différence de l'enfant et prend en compte ses capacités propres, en particulier ses capacités logique et éthique, pour reprendre le vocabulaire de la théorie de la médiation¹⁶. Il revient aux adultes de solliciter chez l'enfant l'analyse et le raisonnement, de lui expliquer, dès que faire se peut, les raisons des consignes qui lui sont

¹⁶ Cf. Jean-Claude Quentel, *Penser la différence de l'enfant*, Le Débat, nov. déc. 2004.

données. L'enfant reconnaît l'autorité de l'aîné et l'accepte dans la mesure où il est lui-même considéré comme un être de raison.

Mais la limite de cette analyse interne au développement psychique d'un individu, c'est qu'elle s'intéresse peu aux conditions sociales de l'établissement de cette confiance. Amour et protection ne suffisent pas pour susciter le respect. La confiance éprouvée par l'enfant repose également sur la représentation sociale de ce qu'est un adulte, et donc sur le crédit accordé par l'entourage à ce qui structure collectivement les identités et constitue l'humanité: la différence des générations et la différence des sexes, deux dimensions fondatrices dont on ne peut négliger l'importance.

Devenir un adulte

Contrairement à une idée fort répandue, l'éducation ne consiste pas à aider un enfant à «devenir soi-même», mais à devenir adulte.

Qu'est-ce donc qu'un adulte? Telle est la lancinante question qui préoccupe les plus grands¹⁷, mais aussi les tout-petits dès qu'ils accèdent au langage. Ils se sont déjà depuis longtemps affrontés à des interdits au motif qu'ils ne sont pas encore «grands» et que, de ce fait, ils doivent obéir aux «adultes». Comment répondre à cette vertigineuse question autrement qu'en

énumérant tous les grands de l'entourage? Et pourtant, si la réponse est malaisée, la question est fondamentale, puisqu'elle signale la prise de conscience d'une distinction anthropologique essentielle, la différence des générations.

La plupart des sociétés ont institué, pour faciliter cette prise de conscience, des rites de passage dans lesquels les rituels religieux tenaient magnifiquement leur rôle. Ceux-ci ont disparu, ainsi que les scansion sociales qui devaient s'y substituer: l'entrée à la grande école (âge de raison), au collège (puberté) ainsi que l'accès à la majorité légale et civique, ont perdu tout poids symbolique.

C'est plus que jamais à la famille que revient le rôle de concrétiser l'image de la différence des générations. Dans ce moment d'entrée dans la vie où l'enfant découvre l'existence d'autrui et la prééminence des règles, les parents sont les premiers adultes rencontrés. Ils apportent à l'enfant sécurité et tendresse, mais aussi l'image la plus concrète de ce statut d'adulte vers lequel conduit l'éducation. Si les mots manquent pour le définir, il reste le modèle vivant. Ce que tend à oublier une société fascinée par la jeunesse, c'est que le désir profond de l'enfant est de devenir grand, et que pour cela il a besoin de se confronter à des représentations de cet état d'adulte auquel il se destine.

Face à l'affaiblissement des structurations symboliques des âges de la vie, le rôle des parents se trouve amplifié. Êtres éduqués capables d'éduquer à leur tour, ils restent les seuls modèles vivants du statut d'adulte: des personnes

¹⁷ On connaît par exemple l'embarras de Piaget pour délimiter la période de l'enfance au début de son «Que Sais-Je?», *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

autonomes et responsables de leurs actes. Par leur travail et leur vie sociale, ils montrent également à l'enfant qu'un individu ne réalise son identité que dans sa relation avec la société qui l'entoure. Ils ne constituent pas un petit monde à eux seuls, ils appartiennent à une communauté instituée qui comporte des obligations et des codes, et ils sont solidaires du bien-être de cette communauté.

Ainsi, les modèles du père et de la mère, homme et femme engagés dans une société dont ils respectent les règles et qu'ils contribuent à améliorer, initient le petit être à des rôles différenciés, sans doute toujours à reformuler, mais qui constituent, en un sens étymologique que l'on a tendance à oublier, le premier sens de la « personne ». Persona, le masque en latin, « présence, en filigrane, d'un patron originel et d'un modèle fondateur qui sont établis dans l'imaginaire »¹⁸, autrement dit ce qui permet à l'acteur d'imiter tout en se tenant à distance. Ce que dit l'origine de ce mot dans lequel on ne lit désormais que la dignité absolue de chaque être, c'est que toute personne, ou personnage, existe comme acteur dans un théâtre qui le dépasse, qui lui donne, à lui et aux autres personnages qui lui sont indissociablement liés, une place – une identité.

Et cette identité est sexuée. Les études récentes concernant les genres remarquent la permanence des « stéréotypes sexués » en matière de goûts, de loisirs et d'orientation professionnelle, tout en constatant un relatif affranchissement

par rapport à ces codes¹⁹. Sans tomber dans un essentialisme naïf, on peut se demander s'il s'agit vraiment de constructions sociales.

On le sait, la toute première interrogation des enfants concerne leur identité sexuelle. Suis-je une fille ou un garçon? Qu'est-ce qui me distingue des enfants de l'autre sexe? L'identité sexuée est tellement constitutive du sujet humain que l'on se demande comment la mixité d'éducation abolirait ce que certains persistent à voir comme des stéréotypes, et qui ressortit pourtant à la conscience vive et très tôt ressentie d'une différence physiologique et biologique essentielle. Que cette différence entraîne des comportements et des aspirations propres à chaque sexe, il est possible de l'expliquer sans faire appel au poids des représentations sociales.

En revanche, on peut se demander comment cette identité sexuée peut se construire en l'absence d'une représentation positive et attractive de son propre sexe, que l'enfant d'ailleurs ne manquera pas d'aller chercher, s'il ne la trouve pas chez ses parents, dans la mythologie, la bande dessinée ou les images publicitaires. C'est pourquoi il importe aux enfants des deux sexes que leurs parents assument leur différence sexuelle et la complémentarité de leurs rôles dans l'éducation. Est-il besoin de réactiver la vulgate lacanienne du père séparateur pour faire comprendre aux candidats à la procréation que,

18 R. Abirached, *La crise du personnage dans le théâtre moderne*, Paris, Gallimard, 1994, p.19.

19 Cf. Christian Baudelot et Roger Establet, *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 2007. Cf. également Henri Eckert et Sylvia Faure, *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, 2007.

pour que leurs garçons et leurs filles acceptent leur identité sexuée, les deux pôles de l'humanité, naguère associés aux valeurs du masculin et du féminin, doivent être présents aux yeux des enfants ?

Or, sans nier les inégalités qui touchent encore les femmes en matière professionnelle ou domestique, force est de constater une certaine fragilisation de l'identité masculine à l'intérieur des nouvelles configurations familiales. Les jeunes garçons peinent à trouver leur place. Le sexe qui fut dit « dominant » semble davantage pâtir, non pas socialement mais en matière d'identité psychique, de l'évolution vers une espèce d'indifférenciation des genres. Si les valeurs autrefois typiquement masculines d'abstraction de soi et de dévouement à la chose publique disparaissent de l'environnement de l'enfant, que reste-t-il à un garçon lorsqu'il constate qu'il a les mêmes prérogatives que les filles, sauf la beauté et cette aptitude à la maternité tant valorisées par ailleurs ?

Pour quelques-uns, ce sera l'exaltation de la force physique, le refus d'exprimer les émotions, le rejet d'une culture « bouffonne » et romanesque transmise par l'école au profit de jeux d'action et d'aventure. Revaloriser le masculin, redonner leur place à des pères malmenés par la vie ou déposés de leur rôle sont des propositions louables, mais qui ne se réaliseront pas par décrets.

La véritable question est celle de l'engagement dans la durée des deux parents auprès des enfants, au-delà des recompositions amoureuses. La monoparentalité n'est pas une fatalité.

C'est une question de responsabilité, mais c'est aussi l'affaire de toute une société. Celle-ci peut décider en effet de ne pas dissoudre, par la législation, les marques symboliques de la génération sexuée, à savoir la bilatéralité de la filiation. Les techniques de procréation permettent désormais de dissocier parenté et filiation biologique. Faut-il pour autant abandonner un modèle que l'on croyait jusqu'ici constitutif de la culture et de l'humanité, et qui faisait reposer la filiation sur un couple homme-femme complémentaire et dissymétrique ?

Entrer dans le monde

Il y a là une dimension anthropologique essentielle : aucun être ne se suffit à lui-même et n'a en soi seul sa raison d'existence. Cette « indépendance dépendante » est caractéristique de l'humanité : l'être humain a besoin d'être « institué », c'est-à-dire inscrit dans un collectif et intégré dans une histoire. Il devient lui-même en comprenant qu'il participe à une œuvre qui se fait dans le temps et qui le projette dans un avenir commun à toute l'humanité. Si, à l'intérieur de la vie familiale, l'enfant ne rencontre pas cette dimension d'ouverture au monde social, c'est le sens de l'école, et peut-être même le sens de la vie, qui viennent à disparaître.

Il faut ajouter que l'être humain ne peut sortir de la dépendance qu'en prenant la mesure d'une dépendance première, celle qui le relie aux générations précédentes et à la culture qu'elles lui ont léguée.

L'arrivée au monde s'accompagne d'un héritage. Maîtriser une culture dont l'appropriation nécessite un travail, telle est la condition imposée à chaque nouveau venu, s'il doit être véritablement acteur dans cette histoire.

Sur cette conviction reposait l'importance accordée jadis à l'acquisition méthodique des savoirs accumulés par les générations précédentes. Au-delà de la famille, c'est l'ensemble de la société qui sur ce point aujourd'hui vacille.

Le rapport au passé et à la tradition deviennent suspects. Enseignants et experts, rendus perplexes par l'ennui et l'inappétence exprimés par les élèves, s'interrogent d'abondance sur le «sens des savoirs» et sur les raisons de la désaffection des jeunes à l'égard des connaissances, scientifiques ou autres. Et remettent en question les programmes trop lourds ou trop légers et les méthodes, trop abstraites ou trop concrètes. Sûrement avons-nous sans cesse à réinventer de nouvelles modalités de transmission. Encore faut-il que nous soyons convaincus du sens de cette transmission, et de sa nécessité.

Faute de ce «pilier» partagé, famille et école semblent bien condamnées à errer sans fin à la recherche de leurs missions propres.

La formule d'Hannah Arendt a été reprise à satiété: l'éducation suppose que la génération adulte assume auprès des nouveaux-venus la «responsabilité du monde». Il faut comprendre l'écho rencontré par cette vague idée de «monde», alors que bien d'autres auparavant avaient noté la nécessité pour l'enfant d'être confronté très

jeune à la dimension sociale de l'existence. C'était par exemple l'une des idées-force de John Dewey: l'éducation, affirmait-il ne peut être envisagée d'un point de vue strictement individualiste. Elle doit envisager l'enfant comme un membre de la société. Se proposer de développer harmonieusement toutes les puissances de l'être humain en faisant abstraction de la «solidarité sociale», cela revient à faire de l'éducation une mécanique dépourvue de sens et d'idéal, écrivait-il en 1902²⁰. Célestin Freinet, de son côté, observant le plaisir des enfants à partager les activités des adultes, prônait une «éducation du travail». Mais en 1950, après Auschwitz, il est en effet devenu difficile d'enseigner la solidarité humaine. On n'aime plus «le monde» que l'on transmet à nos enfants.

Pourtant, cette réalité que nous avons à transmettre aux nouveaux-venus, c'est la dimension collective de l'existence individuelle, autrement dit ce qui précède l'individu et qui lui survivra.

Nous devons nous interroger sur le déploiement contemporain de l'idée d'individu, qui se traduit par l'affirmation d'un sujet qui n'est pas appelé à devenir une «personne», au sens qu'ont donné à ce mot les hommes de 1900: une personne, c'est-à-dire un sujet qui, au-delà de la conscience de ses droits, a acquis la capacité de participer à la vie d'un groupe et d'y tenir sa place.

L'enfant d'aujourd'hui vient combler le désir des parents. On peut se demander si les enfants

²⁰ John Dewey, *L'école et l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, p. 134.

peuvent être élevés – conduits vers le haut –, uniquement pour satisfaire leurs parents, ou bien pour être à eux-mêmes leur propre fin. Pour devenir des «personnes», ils ont besoin d'être associés à une réalité supérieure, au-delà du cadre de la famille.

C'est en ce sens que l'articulation avec la vie publique est nécessaire dès les premiers pas dans la vie. Seule la famille peut opérer cette articulation. C'est à travers les parents que l'enfant accède au langage, et qu'il est introduit à la nécessité de l'échange. C'est par eux également qu'il accède à l'ensemble des normes et des codes que représentent les institutions. Les parents représentent aux yeux des enfants, d'une manière ou d'une autre, le temps de la vie sociale.

Or aujourd'hui, dans le but de protéger leurs enfants des difficultés de la vie professionnelle, pour préserver aussi une liberté que l'on suppose menacée par une société inégalitaire et répressive, de nombreux parents sont tentés de masquer cette réalité et privent ainsi les jeunes de la conquête de leur identité, tout autant que de la conscience de ce qui pourtant garantit leur liberté. L'éducation scolaire, dans sa mission éminemment socialisante et culturelle, ne peut plus s'appuyer sur le concours de la famille.

Une véritable réflexion sur la famille et sur l'éducation aujourd'hui pourrait avoir une pertinence inattendue, bien au-delà de ces deux sphères. Elle devrait permettre d'interroger cette «bifurcation» de l'individualisme inventé à l'époque moderne, quand il tend à se défaire de la dimen-

sion sociale et historique de l'humanité. C'est l'immense défi qui nous est posé aujourd'hui. Quant à la possibilité de l'éducation d'abord. Car si nous amputons l'individualisme de son aspect le plus libérateur, celui qui relie chaque être à toute l'humanité, pour n'en garder qu'un pâle hédonisme respectueux de toutes les particularités, si en outre nous ne croyons plus au monde que nous avons à transmettre, et pas davantage à un avenir que nous envisageons plutôt sur le mode de la crainte et de la précaution, l'éducation risque bien de devenir vraiment impossible. Et il n'y va pas seulement de l'éducation. C'est une question de responsabilité pour l'avenir.

Précision sur la périodisation dans l'histoire de la famille

Schématiquement, l'histoire récente de la famille occidentale peut être décrite en trois phases. Dans la «famille traditionnelle» ce qui importe avant tout c'est la transmission du patrimoine économique et l'inscription dans une lignée. Dans un monde de l'appartenance et de la tradition, le lien social préexiste à l'individu et est transmis par la famille. À partir du milieu du XVII^e siècle, la logique affective se met en place très progressivement. La famille moderne se caractérise par trois éléments: la forte relation entre l'amour conjugal et l'institution du mariage, une valorisation de la division du travail entre les conjoints, et une éducation qui vise la socialisation de l'enfant. À partir de 1970, apparaît ce que nous nommons la «famille contemporaine». Les rapports entre conjoints se transforment avec la montée du travail salarié des femmes et la place du divorce, les rapports entre les parents et les enfants également: l'inculcation, l'imposition autoritaire laissent la place à l'épanouissement de l'enfant.

Bibliographie

- Aries Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris, 1975.
- Dagenais Daniel, *La fin de la famille moderne: significations des transformations contemporaines de la famille*, Presses Universitaires, Rennes, 2000.
- Lareau Anette, *Unequal Childhoods, Class, Race, and Family Life*, University of California Press, Berkeley, 2003.
- Marcelli Daniel, *L'enfant, chef de la famille: l'autorité infantile*, Albin Michel, Paris, 2003.
- Quentel Jean-Claude, *L'enfant: problèmes de genèse et d'histoire*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1999.
- Roussel Louis, *La famille incertaine*, O. Jacob, Paris, 1992.
- Shorter Edward, *Naissance de la famille moderne*, Seuil, Paris, 1977-1981.
- Sungly François, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, Paris, 1996.
- Singly François, *Sociologie de la famille contemporaine*, Nathan, Paris, 1999.
- Théry Irène, *Le démariage. Justice et vie privée*, O. Jacob, Paris, 1993.



Tous les 2 mois, un livre de 64 pages envoyé gratuitement aux professionnels de l'enfance et de l'aide à la jeunesse (11.000 ex.)

Temps d'Arrêt – Déjà parus

- L'aide aux enfants victimes de maltraitance – Guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et adolescents. Collectif.
- Avatars et désarrois de l'enfant-roi. Laurence Gavarini, Jean-Pierre Lebrun et Françoise Petitot.*
- Confidentialité et secret professionnel: enjeux pour une société démocratique. Edwige Barthélemy, Claire Meersseman et Jean-François Servais.*
- Prévenir les troubles de la relation autour de la naissance. Reine Vander Linden et Luc Roegiers.*
- Procès Dutroux; Penser l'émotion. Vincent Magos (dir).
- Handicap et maltraitance. Nadine Clerebaut, Véronique Poncelet et Violaine Van Cutsem.*
- Malaise dans la protection de l'enfance: La violence des intervenants. Catherine Marneffe.*
- Maltraitance et cultures. Ali Aouattah, Georges Devereux, Christian Dubois, Kouakou Kouassi, Patrick Lurquin, Vincent Magos, Marie-Rose Moro.
- Le délinquant sexuel – enjeux cliniques et sociétaux. Francis Martens, André Ciavaldini, Roland Coutanceau, Loïc Wacquant.
- Ces désirs qui nous font honte. Désirer, souhaiter, agir: le risque de la confusion. Serge Tisseron.*

- Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles. Yves Cartuyvels, Françoise Collin, Jean-Pierre Lebrun, Jean De Munck, Jean-Paul Mugnier, Marie-Jean Sauret.
- Le professionnel, les parents et l'enfant face au remue-ménage de la séparation conjugale. Geneviève Monnoye avec la participation de Bénédicte Gennart, Philippe Kinoo, Patricia Laloire, Françoise Mulkay, Gaëlle Renault.*
- L'enfant face aux médias. Quelle responsabilité sociale et familiale? Dominique Ottavio, Dany-Robert Dufour.*
- Voyage à travers la honte. Serge Tisseron.*
- L'avenir de la haine. Jean-Pierre Lebrun.*
- Des dinosaures au pays du Net. Pascale Gustin.*
- L'enfant hyperactif, son développement et la prédiction de la délinquance: qu'en penser aujourd'hui? Pierre Delion.*
- Choux, cigognes, «zizi sexuel», sexe des anges... Parler sexe avec les enfants? Martine Gayda, Monique Meyfroidt, Reine Vander Linden, Francis Martens – avant-propos de Catherine Marneffe.*
- Le traumatisme psychique. François Lebigot.*
- Pour une éthique clinique dans le cadre judiciaire. Danièle Epstein.*
- À l'écoute des fantômes. Claude Nachin.*
- La protection de l'enfance. Maurice Berger, Emmanuelle Bonneville.*
- Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel. Jean-Marie Forget.
- Le déni de grossesse. Sophie Marinopoulos*
- La fonction parentale. Pierre Delion*
- L'impossible entrée dans la vie. Marcel Gauchet*
- L'enfant n'est pas une «personne». Jean-Claude Quentel

*Épuisés mais disponibles sur www.yapaka.be

Prenons le temps de travailler ensemble

La prévention de la maltraitance est essentiellement assurée au quotidien par les intervenants en lien direct avec les familles.

Le **programme Yapaka**, mené par la Coordination de l'aide aux enfants victimes de maltraitance, a pour mission de soutenir ce travail.

D'une part, il propose un volet de formations, de conférences, d'informations via une newsletter et les livres Temps d'Arrêt aux professionnels. D'autre part, des actions de

sensibilisation visent le public (livres, spots tv, autocollants...).

Plutôt que de se focaliser sur la maltraitance, il s'agit de promouvoir la construction du lien au sein de la famille et dans l'espace social: un tissage permanent où chacun – parent, professionnel ou citoyen – a un rôle à jouer.

yapaka.be 

Une action de la Communauté Française

Les livres de yapaka

disponibles toute l'année gratuitement
sur simple demande au 0800/20 000



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

Diffusion gratuite à chaque
élève de 4^{ème} primaire



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via
les associations fréquentées
par les adolescents



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

Diffusion gratuite via les
crèches, écoles, associations
fréquentées... par les parents



Livre de 80 pages
60.000 ex./an

SORTIE EN MAI 2008