

## Rencontre d'Hauteville

# Co-éducation, une question de pouvoirs

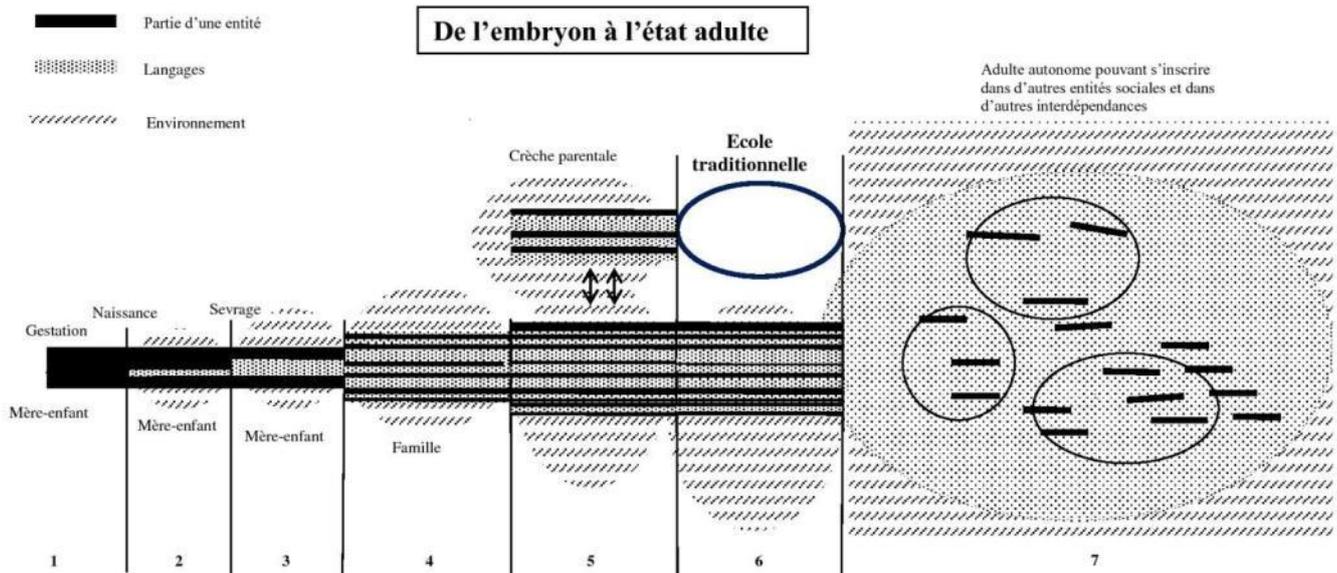
### II

Nous avons défini précédemment que la finalité de l'éducation pouvait être simplement tout ce qui permet le passage de l'état d'enfant à l'état d'adulte.

Nous avons également défini les langages en tant qu'outils neurocognitifs de l'autonomie en même temps que ceux de l'interconnexion entre les éléments d'une entité, et se construisant dans l'interaction.

Et enfin nous allons aborder les différentes étapes de cette construction à travers la notion de systèmes vivants, c'est le sens que prendra le terme « entité » où tous les éléments qui la constituent sont dans des interdépendances.

Quels sont les pouvoirs exercés par tous les adultes de l'entourage de l'enfant pendant ces étapes ? Comment se situe l'école dans cette schématisation ?



**1 – La gestation :** Il ne fait de doute à personne que mère et fœtus constituent une entité. Ils sont tous deux dans une interdépendance totale. C'est un état fusionnel. Les langages qui permettent cette fusion et dont dépend le fœtus sont des langages physiologiques (hormonaux par exemple), mais on sait aujourd'hui que l'état physique et psychologique de la mère influe aussi sur le fœtus.

Il est relativement récent que l'on sait que la mère à déjà des pouvoirs sur la construction du futur bébé. Fumer ou ne pas fumer, boire de l'alcool ou ne pas en boire, suivant comme elle s'alimente, l'exercice physique auquel elle s'astreint ou non, etc. etc.

**Naissance :** Les deux termes de la fusion se séparent. **C'est une première rupture.** Le nouveau-né est projeté dans un monde où toutes les informations qu'il perçoit sont nouvelles, un environnement totalement différent de celui du liquide amniotique où il a commencé à se construire. La rupture est violente. Frédéric Le Boyer a été un des premiers à comprendre qu'il fallait atténuer la violence de cette séparation qui aura des conséquences difficiles à réparer dans la future vie de l'enfant et de l'adulte. Le temps de l'accouchement, même s'il est relativement court, devrait être une transition. On comprend mieux pourquoi il s'insurgeait contre le fait qu'on arrachait immédiatement le nouveau-né du contact de la peau de sa mère, du sein, qu'on le fasse naître dans la lumière crue d'une salle d'opération, etc.

Il y a un autre pouvoir terrible pendant ces deux premières étapes et la suivante que Michel Odent<sup>1</sup> réunit dans l'étape primale. C'est celui, peu perçu, des pratiques admises et plus ou moins imposées qui décident et contrôlent le déroulement d'un processus, pourtant naturel. Dans un ouvrage dense, « L'amour scientifique », il démontre que suivant comment se déroule cette étape primale, il s'enclenchera des processus hormonaux qui induiront ensuite

<sup>1</sup> Dans les idées de Frédéric Le Boyer, Michel Odent a été un des tout premiers praticiens à mettre en œuvre la naissance sans violence dans la maternité qu'il dirigeait. Scientifique et chercheur, avec ses propres travaux il a exploré les banques de données capitalisant toutes les recherches et enquêtes des dernières décennies, aussi bien celles concernant l'obstétrique, l'endocrinologie que l'anthropologie, la sociologie...

tels ou tels comportements, telles ou telles fragilités. Il démontre aussi que depuis tout temps, la façon dont une société impose cette période primale n'est pas innocente : il s'agit déjà de produire le type d'humains dont elle pense avoir besoin. Ainsi, à Sparte par exemple, on ne se contentait même pas de taper sur les fesses du nouveau-né, on le laissait tomber sur sa couche ; l'arrachement de l'enfant de sa famille était aussi très précoce. Cette société vivait du combat et avait besoin que chaque nouveau-né ait par la suite des comportements dociles et guerriers. Odent explique (et démontre) qu'ainsi se créaient des fonctionnements (ou dysfonctionnements) hormonaux qui induisaient et faisaient accepter comme normale la violence semblant nécessaire à la survie de Sparte.

Il est nécessaire d'avoir présent à l'esprit ce poids sociétal dans toutes les étapes et surtout tous les espaces naturels et institutionnels où s'effectue l'éducation.

## 2 – Le temps de l'allaitement

La dépendance du bébé à sa mère reste totale, l'un et l'autre sont encore dans un état fusionnel. La fusion et l'**état sécure** du bébé sont maintenus physiquement par les sens (surtout le toucher, l'odorat, l'ouïe), qui sont des **langages primaires**. Mais cette fusion physique est moins permanente. Lorsque manquent ces liaisons, c'est l'absence qui selon BOWLBY ou WINICOTT (l'enfant est le sein) induirait la première création d'une « **représentation interne** » (et de la mère et de l'enfant lui-même) pour maintenir un lien et retrouver l'état sécure. C'est le début d'une individuation de par la construction d'une représentation cérébrale (des réseaux neuronaux !) inconsciente de soi et de l'autre. Il s'agit de la fonction des langages.

L'entité mère-enfant utilise déjà d'autres langages moins primaires qui ne sont propres qu'à eux. Suivant comme le bébé pleure, la mère sait s'il a faim ou s'il a mal. Celui-ci peut déjà agir sur sa mère, c'est un pouvoir. Mais, dans la dépendance dans laquelle il est, c'est celle-ci qui détient l'essentiel du pouvoir, du pouvoir **pour** l'autre. D'autres de l'entourage commencent à en avoir quelque peu. Le père qui aménage le berceau ou change les couches, le frère ou la sœur qui berce, etc. Vous commencez à percevoir ce que j'entends par « pouvoirs ».

L'espace et l'environnement du bébé s'élargit progressivement, c'est-à-dire que se multiplient les interactions, que se construisent des représentations, donc que se complexifient les circuits neuronaux, les langages.

## 3 - Sevrage :

C'est une nouvelle **rupture**, la séparation d'avec le sein. Il ne s'agit pas seulement d'une adaptation à un régime alimentaire. C'est une nouvelle source d'insécurité. La rupture est psychologiquement (affectivement) aussi difficile pour l'enfant que pour la mère. Elle nécessite un **temps transitionnel**, plus ou moins long suivant les circonstances, suivant aussi les contraintes sociales et, encore, le poids des représentations sociétales. Il n'y a pas si longtemps que l'OMS s'est décidée à préconiser au moins 6 mois d'allaitement. L'essentiel dans le sevrage est que l'enfant retrouve un état sécure (en même temps que la mère), c'est dans ce sens que mère et famille vont devoir exercer des pouvoirs... et des tâtonnements.

L'interdépendance entre mère et enfant reste forte mais change de nature. L'état insécure provoqué par la modification de l'interdépendance est résorbée par l'extension du langage oral qui continue de créer des représentations en commençant à leur donner une expression symbolique.

**4 - Extension de l'entité à la famille :** D'une interdépendance duelle on passe à des interdépendances multiples (père, fraterie). L'autonomie s'accroît de par l'évolution du langage de la motricité et du langage oral. Ce dernier intègre la langue, le langage oral devient un langage oral verbal. Il est l'outil qui permet à la famille de constituer une **entité** autonome en permettant l'interrelation entre ses éléments. L'environnement et son accessibilité s'étendent, multipliant les interactions. L'état sécure dépend du sentiment d'appartenance à l'entité famille (**recours affectif, recours protecteur...**).

Les pouvoirs de chaque membre de l'entité famille en direction de l'enfant sont de deux ordres.

- Il y a celui conscient ou inconscient qui concerne la relation (parler, sourire, cajoler, écouter, s'extasier... faire la grosse voix...) ou l'aménagement de l'environnement (installer une couverture avec des jouets, protéger les prises électriques, essayer de mettre un parc, etc...) ou l'évolution dans l'environnement (permettre de jouer sur le canapé, de grimper ou d'empêcher de grimper sur les marches de l'escalier, etc...). Dans ce type de pouvoirs, il y a le mot important : « permettre ». En particulier permettre le risque tout en le contrôlant. Tout le tâtonnement de l'enfant dans sa construction se fait pour conquérir ce qui est forcément inconnu. Il faut éviter d'inhiber le « oser ».

Deux remarques : tout dans l'espace famille et dans sa proximité a un pouvoir éducatif. Le chat, les casseroles, le canapé, le pot de fleurs, le voisin irascible comme la voisine sympathique... D'autre part on considère généralement que n'est qualifié « d'éducatif » que ce qui doit nécessairement aboutir à telle ou telle évolution attendue. Or, la

construction de la personne s'effectue de par **toutes** les interactions avec la masse d'informations qui constitue son environnement et qu'elle perçoit. Par exemple, pendant une coupe du monde de foot, les enfants entendent à jet continu que des joueurs doivent se « battre » contre des « adversaires » que la défaite est une catastrophe nationale, que les uns sont des héros et les autres des nuls, etc. Les commentateurs sont bien des éducateurs ! S'il n'y a pas ailleurs une contrepartie qui fasse percevoir le monde autrement, ces éducateurs-là ont un effet dévastateur.

- Le second type de pouvoirs, c'est celui attribué par le statut de mère et de père. On l'appelle autorité. « *Fais ceci, ne fais pas cela, obéis... parce que je suis ton père ou ta mère* ». Il est le plus souvent fait d'interdits ou d'autorisations. Il s'inscrit dans l'affect, en général on est convaincu que cet exercice de l'autorité est fait pour le bien de l'enfant qu'on aime, mais il peut aussi découler de (ou être perturbé par) l'état affectif des détenteurs de l'autorité parentale. Il s'appuie souvent sur des principes dont chacun est libre d'avoir, mais parfois beaucoup influencé par ceux que la société désigne comme seuls valables (je reviens encore sur le poids sociétal qui n'est jamais innocent).

Dans la famille, à ce type de pouvoirs l'enfant peut prendre le risque de s'opposer, de le contester : colère, caprice, bouderie... Cela fait partie de sa construction et il ne sera pas rejeté, exclus pour cela.

En général, c'est l'autorité parentale qui fixe les règles de fonctionnement familial. Mais au fur et à mesure que l'enfant grandit, il peut participer à leur élaboration ou à leur aménagement. Quand il acquiert l'autonomie de l'adolescence, il les conteste souvent mais il est admis que cela fait partie de sa construction... même si cela dérange !

Dans cette étape, la responsabilité parentale (pouvoir) est assumée totalement. Responsabilité de la construction physiologique, physique, affective, psychologique, cognitive... Responsabilité des choix éducatifs, des comportements, et nécessité de les assumer.

Les parents subissent également les pressions, les inquiétudes, les angoisses, les doutes, les contraintes de la parentalité... mais également les plaisirs, les bonheurs. Si le développement de l'enfant, sur quelque plan que ce soit, pose problème, les parents peuvent s'interroger sur la façon dont ils ont exercé ou pas exercé leurs pouvoirs, sur les conséquences de leur façon d'agir, vis à vis de l'enfant, vis à vis de son environnement. Parfois aussi, il faudrait que cela ne se transforme pas en culpabilité. Il n'y a aucune règle qui fasse de chacun de nous un « bon parent ». Nous n'avons pas besoin de « savoirs » (pas trop !) Nous ne sommes pas éducateurs parce que nous savons être éducateurs, mais simplement parce que nous sommes parents.

## **5 – Autre rupture : séparation quotidienne temporaire, crèche parentale <sup>2</sup>**

Ce sont les contraintes sociales (parfois les choix de vie personnels) qui vont engendrer une nouvelle séparation une nouvelle rupture, avec la famille cette fois : séparation d'avec une entité, insertion dans un autre espace social, dans un autre environnement. Nounou, grands-parents, crèche... Comme dans les ruptures précédentes, c'est un choc qui crée un état insécure que parents et nouveaux adultes (des professionnels la plupart du temps) devront aider à réduire. C'est aussi l'enfant qui va l'éliminer (si le nouvel environnement est favorable) en se créant d'autres représentations en faisant évoluer ses langages (n'oubliez pas que nous les considérons comme des outils-neurocognitifs !) pour percevoir ce nouveau monde, **y créer d'autres relations**, y être et y agir.

Les parents conservent un pouvoir important, même s'il est relatif, **celui du choix** de la structure d'accueil qui suppose qu'avant ils ont pu **s'informer et ont été informés**.

J'ai choisi la crèche parentale dans ma schématisation parce que je la considère comme une structure semblable et avec les mêmes fondements qu'une école du 3<sup>ème</sup> type, que je la connais bien... et que demain vous pourrez en parler plus longuement.

L'enfant se retrouve dans d'autres **interdépendances** qui provoqueront la complexification des deux langages principaux, motricité et langage oral verbal. La crèche parentale **constitue une entité (un système vivant) dont la**

---

<sup>2</sup> La construction de l'enfant peut très bien se faire sans qu'il y ait besoin de ces espaces artificiels que sont la crèche et l'école, sans professionnels de l'éducation. Elle se fait dans une extension permanente et naturelle de l'environnement physique et social de l'enfant à partir de l'entité famille. Cependant il est nécessaire que cet environnement soit riche pour permettre les interactions et les interrelations qui vont engager dans la construction des langages sociétaux que sont l'écrit, le langage mathématique, scientifique... Il faut reconnaître qu'aujourd'hui, dans une société morcelant et séparant les espaces sociaux, privant les parents du temps de présence, il faudrait pour la plupart des enfants conquérir des espaces (village, quartier) vides de vie sociale, voire dangereux. C'est ce qui pour moi justifie encore la nécessité de ces espaces appelés crèche ou école.

**finalité pour ses constituants est de vivre et faire parmi et avec d'autres.** L'état sécure est assuré et par l'entité, et par les relations entre les deux entités, crèche et famille.

Les deux environnements (famille et crèche) s'étendent et se croisent. Chaque crèche parentale est une entité autonome c'est-à-dire qui, comme la famille, s'auto-organise pour sa vie propre (finalité des systèmes vivants). Alors que la finalité annoncée n'est pas les apprentissages (personne n'envoie ses enfants à la crèche pour qu'ils apprennent à marcher et à parler)... ceux-ci s'y poursuivent et s'y développent naturellement en même temps qu'une vraie socialisation (développement de l'autonomie dans l'allonomie sociale). Mais c'est aussi l'enfant qui apporte, dans l'espace crèche, son propre environnement familial. Son nounours, ce qu'il raconte, ses joies ou ses chagrins... Lui, reste dans sa continuité et son unicité quand il passe d'une entité à une autre, d'un environnement à un autre.

Le changement d'environnement et d'interdépendances quotidien est bien considéré comme une **rupture** et la transition nécessaire pour que l'enfant ne soit pas brutalement insécure dans cette séparation est organisée par les professionnels, nouveaux responsables de l'espace où devra vivre l'enfant. Les parents n'y abandonnent pas leur enfant, ils l'accompagnent, l'aident à en faire la connaissance, montrent l'intérêt à ce qui s'y passe, à ce qu'il peut y faire et y fait (donc aussi à l'intérêt qu'ils continuent de lui porter)... ils ne le « lâchent » pas dans un monde inconnu, ils le confient à d'autres personnes qu'ils connaissent, avec qui ils ont une relation. Lorsque le parent quitte physiquement la crèche, le lien affectif dans lequel s'effectue le recours n'aura pas été tranché brutalement.

Les pouvoirs des parents continuent de s'exercer, en changeant de nature parce qu'ils s'inscrivent alors dans un collectif parents-professionnels, hors de leur espace d'autorité naturelle. Le premier (après celui du choix) c'est dans la participation à l'élaboration d'un projet éducatif qui est le fondement du lieu. L'exercice de ce pouvoir n'est pas facile : il impose la reconnaissance du pouvoir des autres et la nécessité d'aboutir à un consensus... des pouvoirs. De l'exercer change aussi les personnes qui l'exercent. Elles aussi s'élèvent. La très longue expérience (vécu) des crèches parentales comme celle d'une école du 3<sup>ème</sup> type montre que tout parent, une fois reconnu, engage toute sa personne dans cette recherche de consensus, non par obligation mais même par plaisir, ce qui rend optimiste quant à la caractéristique de notre espèce qui est bien sociale... quand on lui permet de l'être.

Le second pouvoir, c'est celui du droit à constater et à critiquer. Les parents peuvent le faire, d'abord parce qu'ils peuvent pénétrer dans le lieu, y participer (dans les crèches parentales, les parents sont même conviés à assurer de temps en temps des permanences au côté des professionnels). Les relations duelles (discussions) entre parent et professionnel s'établissent **sur un concret**. Ensuite parce que régulièrement les deux protagonistes, collectifs cette fois, (parents et professionnels) se rencontrent, discutent, mettent sur la table commune ce qui a été **observé**, les effets **constatés** des stratégies éducatives mises en place, les inquiétudes des uns comme les difficultés des autres, les idées et les propositions aussi. Cela est possible parce que tous sont reconnus dans leurs positions et leurs fonctions différentes. L'intérêt du parent est normalement porté par **l'affect** en direction de **son** enfant. Mais il comprend facilement que l'intérêt de **son** enfant se réalise quand est satisfait l'intérêt **des** enfants. L'important est alors les conditions du fonctionnement harmonieux du collectif. Le rôle et la légitimité de l'action des professionnels n'est pas dans l'affect comme pour le parent mais dans les connaissances qu'ils ont acquises, par leur formation, par leur expérience ou par les expériences qu'ils connaissent. Constats et critiques ne portent pas sur les personnes mais sur le fonctionnement ou le dysfonctionnement de l'entité crèche. Ils ne sont plus considérés comme des désaveux et deviennent nécessaires et discutables. Même quand ils sont subjectifs ils sont pris en considération, le collectif et surtout les professionnels aident alors à les objectiver.

Les pouvoirs reconnus des professionnels sont essentiellement exercés :

- dans la mise en œuvre du projet éducatif<sup>3</sup> (l'élaboration du projet pédagogique leur appartient),
- dans l'assurance de la sécurité mais surtout dans l'établissement et le maintien de l'état sécure de chacun (y compris des familles),
- dans l'aménagement de l'espace et de l'environnement d'où surgiront une infinité de nouvelles interactions,
- dans l'organisation qui doit permettre les faire, les tâtonnements expérimentaux de chacun, leurs prolongements, et surtout l'interrelation qui fait l'entité (les crèches parentales sont multi-âge). Ils sont les pilotes d'un espace de vie, pour vivre.

Ces pouvoirs sont du même type que ceux exercés le plus souvent inconsciemment dans la famille par les parents, mais cette fois ils s'appuient non pas sur l'intuitif affectif mais sur les connaissances professionnelles. Ils ne sont pas

---

<sup>3</sup> Il a été constaté, dans les projets éducatifs des crèches parentales comme dans ceux d'une école du 3<sup>ème</sup> type, une étonnante unanimité. On y retrouve toujours : respect de l'individualité de chaque enfant, de ses rythmes, l'ouverture aux autres, au monde, son bien-être, ... **son épanouissement**.

attribués seulement par une fonction qui devrait les faire accepter inconditionnellement et par les enfants, et par les parents. On peut dire que leur autorité n'est pas subie mais sollicitée parce qu'elle permet justement les faire et le vivre.

C'est à la fois dans la reconnaissance, dans la concomitance des pouvoirs et dans leur partage que s'inscrit la relation famille/crèche.

Lorsqu'on reprend la succession schématisée de ces cinq premières étapes qui sont celles qui scandent généralement les premières années de la vie de l'enfant (bien que l'étape crèche ne soit pas généralement la crèche parentale !), on constate que l'individuation s'effectue dans une suite de modifications et d'extensions de l'environnement de ce qui n'était à l'origine qu'un embryon faisant partie intégrante de la mère. On constate qu'elle s'effectue dans des interdépendances qui changent et qui deviennent de plus en plus multiples. On constate que l'enfant, dans son avancée vers l'autonomie, est encore partie du parent, de la famille, non seulement parce qu'il en dépend mais aussi parce qu'il en a besoin et que la séparation progressive est réciproque. Quel parent n'a-t-il pas éprouvé dans sa chair, le mal de son enfant, la punition ou l'injustice qu'il a subi comme s'il s'agissait de lui-même ?

Tous les parents se sentent et sont responsables de la survie et de la vie matérielle, psychologique, de leurs enfants, de leur développement physiologique comme cognitif. Pour ce faire ils disposent de pouvoirs, ceux-ci changeant de nature au fur et à mesure du développement de l'autonomie, s'amenuisant peu à peu mais restant constant jusqu'à l'état adulte. **Aucune responsabilité ne peut d'ailleurs s'assumer sans les pouvoirs qui la permettent.** Et enfin c'est bien dans l'interaction avec l'environnement et dans l'interrelation avec les membres d'entités que se construisent les langages nécessaires à l'intégration dans les entités sociales auxquelles chacun appartient et fait exister en même temps qu'il y existe.

Je n'ai pas indiqué l'école du 3<sup>ème</sup> type dans l'étape suivante simplement parce qu'elle a le même fondement, répond aux mêmes principes, respecte et intègre les pouvoirs parentaux de la même façon que les crèches parentales. Simplement l'environnement de ce nouvel espace et son aménagement vont privilégier dans les faire de chacun l'usage plus intensif d'autres langages (écrits, mathématiques, scientifiques...), la construction de ces langages (toujours des outils neurocognitifs !) s'étant déjà amorcée avant, sans qu'on ne se rende forcément compte<sup>4</sup>. Un enfant qui rentre dans une école du 3<sup>ème</sup> type rentre dans un espace vivant de ces langages comme il est né dans une entité vivante du langage oral, d'où l'importance du multi-âge. Il n'y a pas besoin qu'il y aille « pour apprendre », il y apprend du simple fait d'y vivre.

Nous étions donc dans une continuité, un continuum. Les interdépendances dans la famille sont devenues plus conscientes, les espaces de compréhension du monde et d'agir sur ce monde se sont étendus avec l'autonomie, le langage oral verbal a atteint sa pleine maturité.

Arrive alors l'école. J'ai choisi volontairement l'école traditionnelle dans ce que certains pourront voir une caricature. Sa conception n'est pas innocente et, comme pour l'accouchement, c'est bien le poids sociétal qui en fait ce qu'elle est, ce qui induira des processus cérébraux, peut-être encore hormonaux, psychologiques... qui influenceront ensuite sur les comportements personnels et sociaux. L'enfermement dans les représentations induites par la société fait perpétrer cette dernière tout en y créant les comportements qui la font dysfonctionner. L'étude n'a pas encore été faite comme pour la période primale, mais on peut penser que s'y poursuivent ou s'accroissent aussi des processus purement physiologiques qui font qu'ensuite la simple volonté ne suffit pas à l'adaptation comportementale aux situations.

---

<sup>4</sup> Voir les langages dans « l'école de la simplicité » TheBookEdition.com

## 6 - Nouvelle séparation : l'espace obligatoire, l'école (obligation = « arrachage » à l'entité familiale).

Cette fois il ne s'agit plus d'un choix réfléchi et volontaire des parents, ils n'ont pas le pouvoir (ou ne pensent pas l'avoir) de ne pas y soumettre leurs enfants.

C'est volontairement que j'ai schématisé cet espace en blanc comme si enfants et environnement y avaient disparus.

### **Ecole traditionnelle, évidemment caricaturée :**

- Il n'y a plus d'enfants mais des élèves. Ces derniers ne sont pas considérés comme des personnes en construction mais comme des objets sur lesquels doivent être greffés des connaissances. Ils doivent « apprendre » ce qu'une institution a décidé qu'ils doivent apprendre. Les langages dont l'apprentissage est dévolu à cet espace ne le font pas vivre, ne sont pas utilisés pour sa vie et la vie de chacun.

- Il n'y a pas d'interdépendance entre les constituants de l'espace scolaire mais dépendance totale à ce qui est institué et à ceux qui représentent l'institution. Il n'y a plus aucune autonomie dans le faire. L'agir n'est que dans l'exécution.

- L'interrelation entre les personnes y est réduite au maximum (alignement et immobilisation des élèves dans des places, interdiction de se parler, de se déplacer...). La relation prof-élèves est à sens unique : prof>classe, prof>élève.

- L'environnement interne est aseptisé, l'environnement externe ne pénètre pas ou n'est pas accessible (autoprotection contre toute perturbation), les interactions imprévisibles sont éliminées. Les seules informations disponibles sont celles distribuées par les professeurs et leurs outils (manuels...).

- L'autorité ne peut être contestée ou discutée, si elle l'est cela se traduit toujours par une sanction, une exclusion (de la salle, de l'établissement...). La socialisation est celle de la soumission. Les règles ne sont pas celles qui permettent le vivre ensemble (puisque'il n'y a pas de vivre dans le sens de ce qu'est vivre) mais celles décrétées par l'institution lui permettant à elle de fonctionner.

Autrement dit, cet espace scolaire ne constitue en rien une entité telle l'est la famille, la crèche parentale ou une école de 3<sup>ème</sup> type. Il est résolument coupé, détaché, protégé de ce qui constitue le monde de vie, physique et social. C'est un système fermé, opposé aux systèmes ouverts que sont les systèmes vivants.

Dans le continuum de la construction d'un enfant en adulte, construction physiologique, psychologique, cognitive et sociale, l'école traditionnelle peut être considérée comme un trou, une interruption quotidienne qui plus est brutale et sans aucune transition. L'enfant n'a plus de recours affectif possible pendant ce temps, ni avec ses parents, ni à l'intérieur de l'espace puisque celui-ci ne constitue pas une entité vivante. Sa vraie construction ne peut s'effectuer que dans le temps qui lui reste.

Les pouvoirs de ceux qui agissent dans l'école sont essentiellement du second type dont on a parlé précédemment, c'est-à-dire conférés par leur statut. Ils n'ont pas à être discutés. Ce sont des pouvoirs absolus. Ils ne peuvent même pas être justifiés par des compétences comme pour les professionnels des crèches puisque les profs eux-mêmes reconnaissent et se plaignent à juste titre qu'ils ne sont pas ou mal formés. On peut dire que ce ne sont pas des pouvoirs éducatifs tels nous les avons définis dans les premières étapes, bien qu'ils le soient quand même mais pas forcément dans le sens que désireraient probablement les profs (par exemple l'éducation à la passivité). Ces pouvoirs annihilent même les pouvoirs que devrait donner la conquête de l'autonomie à leurs élèves, c'est-à-dire celui de l'initiative (ces pouvoirs, sont à l'inverse sollicités dans les 5 premières étapes). L'autorité consiste à interdire, autoriser, faire faire, mais pas à permettre les faire qui sortiraient de ce qui est imposé. De ce fait, l'autorité est subie par les élèves pour éviter les conséquences de toute digression, rarement sollicitée pour pouvoir agir d'eux-mêmes et obtenir de l'aide pour ce faire. A l'école traditionnelle, aucune contestation n'est admise comme normale, aucun dispositif ne la permet. Autrement dit, tout est fait dans cette école pour que ne se développe plus l'autonomie ! Elle n'est pas un espace éducatif dans le sens que nous avons donné à l'éducation.

Les pouvoirs des parents y sont nuls. C'est l'**abandon** obligatoire quotidien. Or, si le détachement d'avec la famille (l'autonomie) est bien le terme de l'éducation, même s'il n'est jamais total, dans le temps de l'école l'enfant est encore partie des parents et réciproquement, ces derniers doivent toujours assurer le recours affectif et le premier en a encore besoin. Cette interdépendance affective va en diminuant au fur et à mesure que l'autonomie s'accroît mais reste constante. La responsabilité parentale quant au présent et au devenir de l'enfant non seulement reste totale mais lui est aussi renvoyée par l'Institution qui se garde bien d'assumer le temps où elle capture les enfants et d'en rendre compte au premiers intéressés. **Pas de responsabilité sans pouvoirs pour l'assumer.** L'école réussit le paradoxe de **déresponsabiliser totalement les parents** dans une partie de l'espace-temps où l'enfant poursuit sa construction, et de les accuser d'irresponsabilité quand ce dernier n'est pas conforme à ce dont elle a besoin. Il est

significatif que dans la relation école/famille celle-ci est toujours descendante et consiste à demander aux parents tel ou tel effort pour améliorer le comportement de **l'élève**, l'inverse n'étant jamais possible, c'est-à-dire demander à l'école de modifier ses façons d'agir pour améliorer la situation de **l'enfant**. En ce qui concerne leurs enfant, les parents sont dans l'impuissance pendant ce temps. Cette impuissance aboutit soit à la passivité absolue, en ce cas c'est d'ailleurs le lien affectif parents/enfants et la confiance qu'il doit établir qui sont perturbés puisque les premiers ne peuvent plus assumer leur rôle de recours (défendre son enfant) et ils ne peuvent être que les alliés inconditionnels de l'école, soit à des réactions qui peuvent même aller jusqu'à la violence. Toutes les affaires d'agressions parentales vis-à-vis des professeurs ne sont pas excusables mais explicables de par cette impuissance.

Bien sûr j'ai fait volontairement une description apocalyptique de cette école, quoique... Mais ce ne sont pas les personnes qui y agissent qui sont en cause, c'est la conception même du système éducatif en chaîne industrielle scolaire qui l'induit. L'immense majorité de ses acteurs essaie d'en atténuer ses effets, il n'empêche que l'immense majorité y est en difficulté, en particulier les enfants.

**7** - Théoriquement, en fin de ce long parcours, l'enfant devrait être devenu un adulte armé de tous les langages qui lui permettent de s'intégrer (vivre, faire vivre) dans diverses entités sociales et dans ce qui les englobe, la société. La séparation d'avec la famille devrait s'être effectuée.

Quelle relation école/famille peut-on imaginer dans cette situation ? Brutalement je dirais aucune ! L'ensemble des parents ne s'y trompe d'ailleurs pas. « *A quoi ça sert ? A rien !* » entend-on fréquemment quand il s'agit d'élections de délégués, de participation aux conseils de classe ou d'école, voire même aux associations de parents d'élèves où on s'interdit même de parler école et pédagogie, c'est-à-dire de ce qui se fait ou se passe dans l'école. Impuissance !

Alors, pourquoi faire une rencontre ayant pour thème les relations école/famille ? Si vous êtes là, je suppose que vous en souffrez et vous l'exprimez d'ailleurs toutes et tous ! Vous êtes de plus en plus nombreux à la ressentir, surtout les enfants. La souffrance n'est qu'un symptôme bien utile puisqu'il doit inciter à remettre en cause le terrain qui l'a fait naître, les fonctionnements qui l'ont provoquée. La relation que ce soit dans un couple, une famille, n'importe quel espace social, c'est ce qui crée le couple, la famille... l'école, ce qui fait exister l'individu social, ce qui transforme tout conglomérat d'éléments biologiques en système vivant pouvant se construire et évoluer en même temps que les autres systèmes vivants qui le composent.

En nous penchant sur la relation école/famille, c'est donc bien sur la conception de l'école que nous devons nous pencher et faire changer en la resituant dans ce qui ne devrait qu'être son rôle : un des espaces où l'enfant peut **continuer** à se construire en adulte, ce qui permet aussi de situer le rôle que parents et enseignants jouent (ou ne jouent pas) dans cette construction, avec quels pouvoirs et dans quelles relations ils doivent le faire pour que l'enfant reste lui dans son continuum.